المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

(ربع سنوية)

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

(AIESA)

العدد الرابع **يوليو** (٢٠١٨) **شوال** (١٤٣٩)

رقم الايداع بدار الكتب المصرية

٢٠١٧ / ٢٤٣٥٤

ISSN: 2537-0464 الترقيم الدولي

ISSN (Online) : 2537-0472

الرابط على شبكة الانترنت

https://wp.me/P94dJH-de

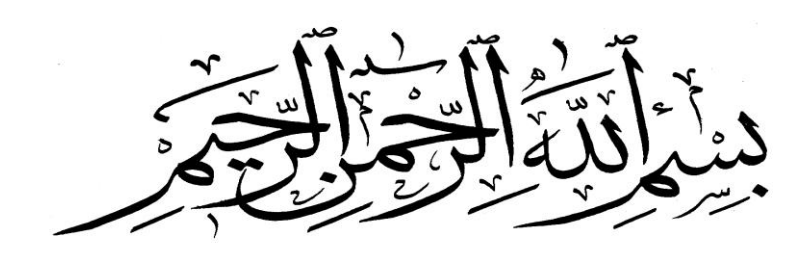
إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية







طبعت بمطابع مؤسسة دار المعارف بالقاهرة



(وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً)



سورة النساء : الأية (١١٣)

هيئـــــــــة التحريـــر

الهيئـــــة العلمية الاستشارية

شــــــــروط النشــــــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٥٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٣)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٢)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة ، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال رفع البحث على موقع المؤسسة :

http://wp.me/P94dJH-9I

أو بريد المجلة الإلكتروني: search.aiesa@gmail.com

محتويات العــــدد

افتتاحية العدد :

يتم بفضل الله وعونه إصدار العدد الرابع من المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية بعشرة بحوث محكمة والتي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة في وقت قصير معامل تأثير عربي ٠,٨ ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم

إعداد

د. حباب عبد الحي عثمان
كلية التربية والآداب – جامعة تبوك

د. سلوى صالح محمد الأمين
كلية التربية – جامعة الامام الهادي

أ.د. صلاح الدين فرح عطا الله بخيت
كلية التربية – جامعة الملك سعود

استلام البحث : ٢٠١٨/٤/٢٨ **قبول النشر** : ٢ / ٦ / ٢٠١٨

الملخص :

كشفت التقارير أن الإدمان على الإنترنت والهواتف الذكية هو قضية صحة نفسية جديدة ناشئة حديثاً بين الشباب، وقد جذبت الكثير من الاهتمام في جميع أنحاء العالم. إذ إن الاستخدام المفرط للإنترنت يؤثر سلباً على روتين الحياة اليومية للشباب، وقد رصدت هذه الظاهرة في عدة دول عربية وأفريقية ولكنها لم تجد اهتماماً مناسباً في السودان، لذا هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي ظاهرة إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم، والتعرف على علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس ادمان الهواتف الذكية العربي على (٧٢٧) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس والدراسات العليا (٣٧٩) إناث، و(٣٤٨) ذكور، تراوحت أعمارهم بين ١٧-٣٠ سنة، بمتوسط عمري قدره (٢١,٤٧) من كليات علمية وادبية. كشفت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار إدمان الهواتف الذكية تبلغ (39.2%)، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث ، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين العمر الزمني وادمان الهواتف الذكية، كما لم تكشف الدراسة عن فروق تعزى لاختلاف الحالة الاجتماعية، ولم تكشف الدراسة عن فروق تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية بين طلبة البكالوريوس والدراسات العليا، بينما كشفت فروق في الإدمان تعزى لاختلاف عدد ساعات ومعدل الاستخدام لصالح من يستخدمون الهاتف الذكي أكثر من ٤ ساعات يومياً، ووجدت فروق تعزى لاختلاف التخصص بين الأدبيين والعلميين لصالح الأدبيين.

الكلمات المفتاحية: إدمان الهواتف الذكية، السودان، جامعة الخرطوم، الفروق النوعية، نسب الانتشار.

Abstract:

Reports had revealed that internet addiction & smartphone addiction is a newly emerging mental health issue among the

youths and has attracted much attention around the world. Furthermore, excessive use of the internet has negatively affected the daily life routines of adolescents & university students. This phenomenon has also been observed in several Arab and African countries but has not received adequate attention in Sudan. So, the objective of this study was to investigate the phenomenon of smart phone addiction among Khartoum University students, and to identify its relationship with some demographic variables. In order to achieve the objectives of the study, the Arab Smartphone Addiction Scale was administered to (727) males and females students at the University of Khartoum (379) females, and 348 males, ranging in age from 17-30 years, with an average age of (21.47) from scientific and humanities colleges, bachelor and postgraduate students. The results of the study revealed that the prevalence of smart phone addiction is 39.2%, that there are no differences between males and females in the addiction of smart phones, and there is no correlation between age and smart phones addiction. The study also did not reveal differences due to the different social situation, moreover the study did not reveal differences due to differences in the academic stage between bachelor and postgraduate students, while it found differences in smartphones addiction attributed to the difference in the number of hours and the rate of use for those who use the smartphone more than 4 hours a day, and found differences due to the difference of specialization between the humanities students and scientific students in favor of humanities students.

Key words: Smart phone addiction, Sudan, University of Khartoum, sexual differences, prevalence.

مقدمة :

تعد ظاهرة ادمان الهواتف الذكية من المشكلات المعاصرة الأكثر تزايداً، وقد وجدت اهتماماً كبيراً من الباحثين في وسائل الإعلام، والتعليم، وعلم الاجتماع، والصحة النفسية شو وكوو وكيم (Choi, Koo, & Kim, 2015)، وقد بدأت الدراسات عن

ظاهرة إدمان الانترنت منذ منتصف تسعينات القرن الماضي علي يد يونغ (Young,1996) حيث تم تصنيفها كاضطراب اكلينيكي، وتم الاعتماد على المعايير التشخيصية للإدمان على الهاتف الذكي وإساءة استخدامه بناء على معايير إساءة استخدام المواد، ومعايير المقامرة وفق الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5, 2013)، ومعايير الإدمان السلوكي وفق معايير قودمان (Goodman, 1990)وقريفيث (Griffiths, 2000). ولا تزال الدراسات المسحية تسجل مزيد من التفشي لهذه الظاهرة، وتشير إحصاءات حديثة إلى أن ظاهرة إدمان الإنترنت مشكلة تؤثر على ٦% من سكان العالم، وأن أكثر المناطق تأثراً بهذه الظاهرة هي منطقة الشرق الأوسط، بنسبة تصل إلى ١١%، فيما تدنت النسبة إلى ٢,٤% في شمال وغرب أوروبا (العربية نت، ٢٠١٧). ويؤكد واش وايت ويونغ (Walsh, White, & Young, 2008) أن ٧٧% من مستخدمي الهاتف الذكي تتراوح أعمارهم بين (١٨-٢٤) سنة، وأنهم يحملون هواتفهم في كل مكان تقريبا، حيث يكون الهاتف في متناول أيديهم، وأنهم يتفقدون هواتفهم كل ٥ دقائق بالمتوسط، وأن جزء كبير من أنشطة الحياة اليومية يمارسها الشباب عبر هواتفهم الذكية في مواقع التواصل الاجتماعي أو المدونات أو مواقع المعلومات والأخبار.

وتنوعت استخدامات الشباب للهواتف الذكية، فيستخدموها في بناء أنواع لا متناهية من العلاقات الاجتماعية التي لا تتقيد بالضوابط الاجتماعية والدينية والسياسية، وتتميز هذه العلاقات بالتحرر من الخجل والتمتع بنوع من الجرأة والقدرة على أبداء الرأي. وكشف زموري وبغدادي (٢٠٠٥) عن فئتين من المندمجين في العالم الافتراضي، الفئة الأولى تبحث عن ذاتها في عالم الافتراضية لتحققها بعيدا عن ضغوط المجتمع وتقاليده التي تكبح جماح مشاعرها وبالتالي يعتبر العالم الافتراضي بالنسبة لها هروب من سلطة المجتمع وتقاليده، أما الفئة الثانية فهي أيضا مندمجة في العالم الافتراضي ولكنها تحاول أن تتحدى سلطة التقاليد والقيم وتتجاوزها بالإبقاء على العلاقة العاطفية عبر الوسائل الإلكترونية حتى ولو لقيت معارضة من طرف المجتمع. ومن جانب أخر يبحث كثير من الشباب عن رغباتهم الروحية في وسائل التواصل الاجتماعي فتستغل بعض الفئات الضالة هذه الدوافع وتجذب الشباب بمعتقدات لا تربطها بالدين صلة، وكذلك بالنسبة لتكوين جماعات سياسية مختلفة والمشاركة السياسية، فقد استخدم الشباب الأنترنت في إشعال ثورات أسقطت أنظمة سياسية، بجانب استخدام الهواتف في نشر المعلومات والشائعات والإعلانات الصادقة والكاذبة (التميمي،٢٠١١). وتعدد دوافع الشباب في استخدام الهواتف ومنها: الفضول وحب الاستطلاع ومعرفة كل ما هو جديد (العتيبي،٢٠١١). والتسلية وتقضية وقت الفراغ (العزب، والغامدي،٢٠١١)، الاستخدامات السالبة كإدمان المواقع العاطفية والاباحية (ساري،٢٠٠٣).

وتتمثل خطورة إدمان الهواتف الذكية على الجوانب النفسية لدى طلبة الجامعات في جوانب عديدة، حيث لوحظ أن الاضطرابات النفسية والسلوكيات الشاذة لدى المراهقين ترتبط به بدرجة عالية (Kim, Lee, & Lim, 2017)، وأن له تأثير سلبي على التواصل الاجتماعي المباشر والفعال وتراجع في مقدار التفاعل اليومي بين الشباب وأسرهم وتراجع في عدد زياراتهم لأقاربهم، وانجاز المهام العملية، والذكاء العاطفي، والإجهاد الاجتماعي، والتنظيم الذاتي، كما أنه يؤدي إلى الاجهاد والتوتر الاجتماعي (Bolle, 2014)، وأن إدمان الهاتف المحمول له علاقة إيجابية مع القلق (Chiu, & Huang, 2012) كما كشف عن ذلك فوزي (٢٠٠٨) أن من أهم المشكلات عند إدمان الأنترنت هي الاكتئاب والكذب واضطرابات النوم والقلق. هذا بالإضافة لتأثيره السلبي على الجوانب الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، والذي رصدته عدة دراسات، فمثلاً وجد أن ٣٦% من طلبة الجامعة يشعرون بعدم التركيز في المحاضرات نتيجة انشغالهم بهواتفهم الذكية إمانيل(Emanuel et al., 2015)، ووجدت دراسة حاوي وساماحا (Hawi & Samaha, 2016) أدلة قوية على التأثير السلبي لإدمان الهاتف الذكي على الأداء الأكاديمي، ويتنبأ الاعتماد على الهاتف المحمول سلبياً بالانتباه، كما يؤثر سلباُ على الإنجاز الأكاديمي سيو وأخرون (Seo, et,al 2016) ، ويرتبط بعواقب وخيمة على الأداء الأكاديمي، حيث انحدر الإنجاز الأكاديمي لدى٢٥% من الطلبة المدمنين على الهواتف الذكية (الجمعة وأخرون،٢٠١٦)، كما وجدت علاقة سلبية بين الأداء الأكاديمي وسلوك استخدام الهاتف الذكي، وأن الوقت المستغرق في استخدام الهاتف الذكي يتنبأ بالأداء الأكاديمي أوفادي (Olufadi, 2015)، وأن الاستخدام المُتكرر للهاتف النقال يؤثر سلبياً على الإنجاز الأكاديمي شن وليفير (Chen & Lever, 2004). وتمثلت الآثار السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي في إجراء علاقات غير شرعية مع الجنس الآخر، والإهمال في الشعائر الدينية (الطيار،٢٠١٤). وكما بين (Vansoon, 2010) أن استخدام وسائل التواصل غيرت حياة (٥٧,٣%) من البريطانيين. وفي مجتمع الدراسة الحالية وضح اسماعيل وعبد الرحمن (٢٠٠٩) أن الشباب السوداني هم الفئة الأكثر استخدام للأنترنت في المجتمع السوداني، وأن للإنترنت آثار صحية ونفسية واجتماعية وأخلاقية وتربوية وتعليمية وثقافية واقتصادية.

ومن جانب آخر فإن إدمان الهواتف الذكية يسبب كثير من الأضرار الصحية الناتجة عن التعرض للأشعة والموجات اللاسلكية والتي قد تسبب مرض السرطان، وانتشار أورام الدماغ، واختلال في الأعصاب، ونقص القدرة على التركيز، ومشاكل في وظائف حدقية العين والجهاز المناعي، وتأثيرها على حاسة السمع وطبلة الإذن، والإرهاق، وقلة النوم، والتأثير على رسغ اليدين، وأوجاع في الرقبة والمفاصل (Alasdair & Philips, 2011).

مراجعة الأدبيات :

لقد حظي الإدمان بمفهومه العيادي بكثير من الدراسات والبحوث بينما مازال نوع الإدمان الحديث خصباً لإنتاج مزيد من المعرفة والنظريات، ويلخص الباحثون الدراسات التي تمت في هذا المجال في محورين، الأول عرض للدراسات التي تناولت إدمان الانترنت وأنواعه وأثاره، والمحور الثاني توظيف للدراسات التي تناولت نسبة الانتشار والمتغيرات الديموغرافية في جزئية مناقشة النتائج.

أكدت دراسة حافظ (٢٠١١) أن تواصل الشباب الجامعي من خلال الشبكات الاجتماعية يعد ظاهرة اجتماعية أكثر منها ضرورة أحدثتها التكنولوجيا الحديثة، وأظهرت أن إدمان الفئة الشبابية على الاستخدام المفرط للشبكات الاجتماعية، أدى إلى فقدان المهارات المطلوبة لإقامة علاقات اجتماعية في البيئة المجتمعية الواقعية، وتراجع الاتصال الشخصي المواجهي في مقابل التواصل عبر الشبكات الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي إلى جنوح الشباب نحو الاغتراب الاجتماعي. ودراسة سعودي (٢٠١٤) كشفت أن إدمان الفيسبوك يؤثر على التوافق الأسري علي الطالب الجامعي. وبينت دراسة الخريجي (٢٠١٠) مدي الساعات الطويلة التي يقضيها الشباب السعودي في الانترنت خاصة في الفترة المسائية مما يؤثر على أوقات النوم والراحة. ووضحت دراسة فوزي (٢٠٠٨) أهم مشكلات المراهقين المدمنين، هي الاكتئاب والكذب واضطرابات النوم والقلق. ووضح منصور (٢٠٠٤) وجود بعض المشكلات المتعلقة بالاندماج الشخصي والاجتماعي لمدمني الانترنت. اهتمت دراسة خضر (٢٠٠٩) بقياس التأثيرات الثقافية والنفسية والاجتماعية لاستخدام الانترنت لساعات طويلة وبخاصة الآثار السلبية والتي تنعكس على سلوك الأفراد، وخلصت إلى أن أهم أثار شبكات التواصل هي ضعف التفاعل الاجتماعي والميل إلى العزلة الاجتماعية وتضاؤل المشاركة في الأنشطة الاجتماعية في المجتمع، وقلة الاهتمام بالمشاركة السياسية ومدى انعكاس ذلك على الصحة النفسية للأفراد وشعورهم بالوحدة والملل والاكتئاب والقلق. وأيضا توصلت دراسة العزب، الغامدي(٢٠١١) أن غرف الدردشة هي أحد الأساليب الفعالة للتواصل الاجتماعي ومدة استخدامها تتراوح من ساعة إلى أقل من ٣ ساعات يوميا لدى الجنسين وفترة المساء هي الوقت المفضل للاستخدام، ودوافع النسبة الأعلى من مستخدمي غرف الدردشة كانت التسلية وقضاء وقت الفراغ بالنسبة للجنسين، فقد بلغت ٤٦،٧% للتسلية و ٣٩% لقضاء وقت الفراغ لدى الذكور، في حين سبق قضاء وقت الفراغ التسلية لدى الإناث فقد بلغت النسبة ١٥،٢ ،١٨،٢% على التوالي، أن غالبية المستخدمين تربطهم علاقات متوسطة واهتمامات مشتركة مع الأصدقاء عبر غرف الدردشة، وغالبيتهم يضطرون إلى عدم قول الحقيقة ولديهم اتجاه نحو الجرأة في الحوارات مع الجنس الآخر، كما توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين العمر ومعظم أبعاد أنماط الاستخدام مثل معدل استخدام غرف الدردشة وملكية جهاز حاسب خاص ما يشير إلى الانخفاض على

معظم أبعاد الاستخدام بزيادة المرحلة العمرية للطلاب، بينما توضح دراسة الفرح (٢٠٠٤) أن نسبة إدمان الأنترنت بين الشباب الأردني عالية بلغت (٢٣%) بمتوسط عمري (٢٤ سنة) وبمعدل (٢٧ ساعة أسبوعيا)، واستقطبت المواقع الإباحية أكبر نسبة مشاهدة، وأن إدمان الانترنت يؤدي إلى انواع أخري من الإدمان، وأن أكثر الفئات العمرية إدمان هي من (٢٠-٣٠ عام)، وفي السودان كشفت دراسة (رابح، ٢٠١١) عن وجود ظاهرة إدمان الانترنت لدى طلبة الجامعات بولاية الخرطوم. وعالمياً بينت دراسة يونغ (١٩٩٦) أن متوسط أعمار مدمني الانترنت الذكور كان (٢٣) بينما الإناث (٤٦) وأن مدمني الانترنت أكثرهم من النساء العاطلين عن العمل، وأكثر المواقع مشاهدة الإباحية. وكشفت دراسة برنر (Brenner,1996) أن الشباب المدمنين للانترنت لديهم مشكلات تكيفية مع أسرهم وأصدقائهم. وهذا ما أكدته دراسة شيرر (scherer,1997) أن الاستخدام غير الصحي للأنترنت يؤثر سلباً على التكيف النفسي والاجتماعي للطلبة. وتناول يونغ ورودجرز (Young &Rodgers, 1998b) في دراستهم سمات الشخصية والإدمان على الانترنت، أجريت دراستهم على ٣١٢ متطوع، فاتضح أن المدمنين على الانترنت يتميزون بالاستقلالية، والخصوصية، والحساسية الانفعالية، واليقظة والحذر، والانغلاق على الذات. وبحثت دراسة تسي ولين (Tsai & Lin, 2001) في اتجاهات المراهقين نحو الانترنت والإدمان عليه، وخلصت إلى أن إدمان الانترنت تنجم عنه مشكلات أسرية ومدرسية وصحية. وكشفت اسماعيل وعبد الرحمن (٢٠٠٩) أن الإنترنت غير من حياة الشباب إلى حد كبير بنسبة ١٤,٦ وإلى حد ما بنسبة ٥١%.

مشكلة الدراسة :

إدمان التكنولوجيا تخطى حاجز تناول العقاقير أو نحوها أنه أكثر خطورة وقوة وسرعة وفتكاً، فهو يهدد العقل والروح والجسد والأذى منه يمكن أن يفتك بالكثيرين، ويعد طلبة الجامعات من أكثر الفئات العمرية المستهدفة بتكنولوجيا الاتصالات ومن أكثرهم إقبالا على اقتناء واستخدام الهواتف الذكية، حيث يقضون جزءً كبير من وقتهم في استخدامه، والانشغال في تطبيقاته الكثيرة، وتتسابق شركات الهواتف المحمولة في توفير أجهزة ذكية بأسعار رخيصة، مما ساعد على الانتشار الواسع له في أوساط الطلبة الأمر الذي ساعد في زيادة عدد المستخدمين له، وأدبيات هذا البحث وضحت مدى تباين النتائج في دراسة هذه المشكلة، وهذا ما حدا بفريق البحث نحو توجيه بحثهم في هذا المجال الخصب، وسعوا للتعرف على هذه الظاهرة خطيرة الأثر لدى طلبة جامعة الخرطوم وتقصي بعض العوامل الديموغرافية ذات العلاقة بها. وطرحوا التساؤلات التالية:

١. ما نسبة انتشار إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً في إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم تعزى لاختلاف الجنس (ذكور/ إناث)؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العمر الزمني وإدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً في إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم تعزى لاختلاف الحالة الاجتماعية (أعزب/ متزوج/ أخرى)؟
٥. هل توجد فروق دالة إحصائياً في إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية (بكالوريوس/ دراسات عليا)؟
٦. توجد فروق دالة إحصائياً في إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم تعزى لاختلاف معدل الاستخدام (أقل من ساعتين/ من ٢-٤ ساعات/ أكثر من ٤ ساعات)؟
٧. توجد فروق دالة إحصائياً في إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم تعزى لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على نسبة انتشار إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم، والفروق الجنسية في إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة الجامعة، والعلاقة بين العمر الزمني وإدمان الهواتف الذكية، وأثر الحالة الاجتماعية على ادمان الهواتف الذكية، وأثر اختلاف المرحلة الدراسية (بكالوريوس/ دراسات عليا)، ومعدل ساعات الاستخدام، والفروق بين الادبيين والعلميين.

أهمية الدراسة:

١. وضع لبنة أساسية في الدراسات التطبيقية لهذه الظاهرة الحديثة من خلال توفير معلومات ميدانية للباحثين والمختصين والمهتمين للتعرف على ظاهرة إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم.
٢. الاسهام في مساعدة الطلبة في مجال الإرشاد والعلاج النفسي وذلك من خلال ايضاح خصائص هذه الفئة –مدمني الهواتف الذكية – وعلاقتها ببعض المتغيرات، مما يسهم في معالجتهم وفي فهم أكثر لمدمني الهواتف الذكية.
٣. كما قد تسهم الدراسة في مساعدة المختصين في المجالات النفسية في التعرف على مدى انتشار إدمان الهواتف الذكية لدى فئة طلبة جامعة الخرطوم مما يساعدهم في وضع خطط وقائية وعلاجية مناسبة تقوم على التوجيه والتثقيف للاستخدام المناسب والايجابي للهاتف الذكي.

مصطلحات الدراسة :

إدمان الهواتف الذكية

الإدمان على الهاتف الذكي هو إدمان سلوكي يتداخل سلباً مع حياة الشخص، كما أن سلوك الادمان على الهاتف الذكي يمكن أن يشمل تركيزاً مكثفاً على الهاتف الذكي أو تطبيق معين فيه، وعلى سبيل المثال، التدقيق أو النشر أو التفاعل مع منصات ووسائل التواصل الاجتماعية. وإذا تم ابعاد الهاتف الذكي أو التطبيق من الشخص المدمن، تظهر عليه نوبات الذعر أو مشاعر الانزعاج (Choi,2015). ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بانه الحصول على ٢٤٠ درجة او أكثر في مقياس ادمان الهواتف الذكية العربي المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة :

تم إجراء الدراسة الحالية في أواخر العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧، وتتحدد الدراسة بالعينة التي طبق عليها المقياس، وبالمقياس المستخدم في الدراسة.

منـهج الدراسة:

المنهج الوصفي التحليلي المقارن.

مجتمع الدراسة:

طلاب وطالبات جامعة الخرطوم.

عينة الدراسة:

استخدمت الطريقة الطبقية والعشوائية لاختيار الطلاب، وتم تقسيم المجتمع إلى طبقتين تبعا للكلية (كليات علمية- وكليات أدبية) وداخل كل طبقة تم تحديد طبقتين حسب النوع (ذكور- إناث) وداخل كل طبقة تحديد طبقتين تبعا للمستوي الدراسي (بكالوريوس – دراسات عليا) وداخل الطبقات تم الاختيار عشوائياً، وبعد توزيع الاستبيانات ومعالجتها واستبعاد التالف منها اتسمت العينة بالاتي: بلغ عدد المشاركين في الدراسة (٧٢٧) طالباً وطالبة من جامعة الخرطوم، (٣٧٩) إناث، (٣٤٨) ذكور، تراوحت أعمارهم بين ١٧-٣٠ سنة، بمتوسط عمري قدره (٢١,٤٧) وانحراف معياري (٣,١٤)، منهم (٦٤٠) أعزب، و(٥٧) متزوج، و (٣٠) حالات أخرى، ومن حيث المرحلة الدراسية كان عدد من هم في مرحلة البكالوريوس (٦١٥)، و(١١٢) دراسات عليا، من كليات علمية وادبية مثل: الآداب، والقانون، الهندسة، العلوم، الطب، الصيدلة، الاقتصاد، العلوم الرياضية، إدارة الاعمال، وعموما الأدبيين بلغ عددهم (٣٧٥)، وعدد العلميين (٣٥٢).

أداة الدراسة :

استخدم في الدراسة الحالية مقياس ادمان الهواتف الذكية الذي تم إعداده في دراسة الجمعة وآخرون (Aljomaa,et.al, 2016)، وهو يتكون من ٨٠ فقرة موزعة على خمسة أبعاد كالآتي: الوقت وكثرة الاستخدام (١١) فقرة، البعد التقني (١٣) فقرة،

البعد النفسي والاجتماعي (٢٥) فقرة، الانشغال والتفكير في الهاتف الذكي (١٧) فقرة، وأخيرا البعد الصحي والجسمي (١٤) فقرة. تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس، وذلك بقياس معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه وقد تراوحت بين (٠,٤٠- ٠,٨٠)، بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٨ – ٠,٩٦)، ومعاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمقياس ككل وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٢- ٠,٩١)، أو بين الأبعاد يبعضها (٠,٥٤- ٠,٩١)، وقد كانت جميع الفقرات دالة إحصائياً. وبلغ معامل الثبات بطريقة الاعادة ما بين (٠,٨٩- ٠,٩٢)، وللمقياس الكلي (٠,٩٥). كما تم حساب معامل الثبات أيضا بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا)، حيث تراوحت للأبعاد بين (٠,٨٤-٠,٩٤)، وللمقياس ككل (٠,٩٧). وللتحقق من الصدق والثبات في البيئة السودانية تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) ذكور وإناث مناصفة فكانت دلالات صدق البناء جيدة حيث كانت ارتباطات الفقرات بأبعادها دالة عند مستوى ٠,٠١ و٠,٠٥، وكذلك كانت الارتباطات بين الأبعاد بعضها البعض والدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١، وتراوح معامل الثبات الفا كرونباخ للأبعاد بين (٠,٧٩-٠,٩١)، وللمقياس ككل (٠,٩٣).

تحليل بيانات الدراسة:

تم ترميز وإدخال البيانات واستخدام المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج IBM SPSS Statistics 24 لاستخلاص النتائج. وللإجابة عن السؤال الأول استخدمت التكرارات والنسبة المئوية، وللسؤال الثاني اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين، وللسؤال الثالث معامل ارتباط بيرسون، وللسؤال الرابع تحليل التباين الأحادي، وللسؤال الخامس اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين، وللسؤال السادس تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه، وللسؤال السابع اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين.

نتائج الدراسة

نتيجة السؤال الأول: ما نسبة انتشار إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم:

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد الذين تجاوزت درجاتهم على المقياس ٢٤٠ درجة وهي درجة القطع المحددة في المقياس، ثم تم إيجاد التكرارات والنسبة المئوية، والنتيجة فيما يلي:

جدول (١) نسب انتشار الإدمان لدى طلبة جامعة الخرطوم

التصنيف	التكرار	النسبة المئوية
مدمن	285	%39.2
غير مدمن	442	%60.8

المجموع	727	%100.0

يوضح جدول (١) أن نسبة انتشار إدمان الهواتف الذكية لدى عينة الدراسة (39.2%).

نتيجة السؤال الثاني: ما الفروق النوعية في إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم:

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين، ونتيجة هذا الاجراء موضحة فيما يأتي:

جدول (٢) الفروق الجنسية في ادمان الهواتف الذكية

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية
ذكر	348	220.28	54.462	725	.099	.921
أنثى	379	219.84	64.052			

يوضح جدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، حيث أن قيمة (ت) بلغت (.099) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

نتيجة السؤال الثالث: العلاقة الارتباطية بين العمر الزمني وإدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم. للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار معامل ارتباط بيرسون، فبلغ معامل الارتباط بين العمر وادمان الهواتف الذكية (-.072) وهو معامل غير دال إحصائياً. وبذا تكون نتيجة هذا السؤال عدم وجود علاق ارتباطية بين العمر الزمني وإدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم.

نتيجة السؤال الرابع: الفروق في إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم التي تعزى لاختلاف الحالة الاجتماعية (أعزب/ متزوج/ أخرى): للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، ونتيجة هذا الإجراء موضحة كما يأتي:

جدول (٣) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في إدمان الهواتف الذكية حسب الحالة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	2954.795	2	1477.397	.415	.660
داخل المجموعات	2577131.422	724	3559.574		
الكلي	2580086.217	726			

يوضح جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب الحالة الاجتماعية (أعزب/متزوج/ أخرى)، حيث أن قيمة (ف) بلغت (0.415) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

نتيجة السؤال الخامس: الفروق في إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم التي تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية (بكالوريوس/ دراسات عليا): للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين، ونتيجة هذا الاجراء موضحة أدناه:

جدول (٤) يوضح الفروق في ادمان الهواتف الذكية حسب المرحلة الدراسية

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية
بكالوريوس	615	221.64	58.6	725	1.683	.093
دراسات عليا	112	211.34	64.2			

يوضح جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا في إدمان الهواتف الذكية، حيث بلغت قيمة (ت) (1.683) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

نتيجة السؤال السادس: الفروق في إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم تعزى لاختلاف ساعات ومعدل الاستخدام: للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، ونتيجة هذا الإجراء موضحة كما يلي:

جدول (٥) تحليل التباين الأحادي للفروق في إدمان الهواتف الذكية حسب معدل الاستخدام

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	265384.579	2	132692.289	41.504	.000
داخل المجموعات	2314701.639	724	3197.102		
الكلي	2580086.217	726			

يوضح جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً حسب معدل الاستخدام حيث بلغت قيمة (ف) (41.504) وهي قيمة دالة عند مستوى (000.)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه لمعرفة الفروق بين الثلاثة أنواع من الاستخدام فكانت الفروق

لصالح (٤ ساعات فأكثر) بمتوسط فرق (*43.080) من (ساعتين فأقل)، وبمتوسط فرق (*32.973) من (٢ – ٤ ساعات).

نتيجة السؤال السابع: الفروق في إدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم تبعا للتخصص (علمي/ أدبي)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير مرتبطتين، ونتيجة هذا الاجراء كما يلي:

جدول رقم (٦) الفروق في ادمان الهواتف الذكية حسب التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية
علمي	352	212.47	54.296	725	3.344	.001
أدبي	375	227.16	63.459			

يوضح جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الأدبيين والطلبة العلميين في إدمان الهواتف الذكية، حيث بلغت قيمة (ت) (3.344) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (.001) وهذه الفروق لصالح الطلبة الأدبيين.

مناقشة النتائج :

بما أن مجال إدمان الهواتف الذكية من الموضوعات الحديث جداً، والتي لم يتم تناولها بعمق ولم تجد حظاً جيداً من البحث في السودان، فاتجاه الباحثين نحو تفسير الفروض عموماً تم من خلال الدراسات السابقة لمجتمعات مختلفة.

الفرض الأول: كشفت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار إدمان الهواتف الذكية تبلغ (39.2%).

تتسق هذه النتيجة وأدبياتها، وتفسر من خلال المشكلة والأهمية التي طرحتها، وبما أن هذا الدراسة بغرض وصف ما هو عليه واقع طلاب جامعة الخرطوم من حيث إدمانهم للهواتف الذكية فيحاول الباحثين تفسيرها عبر الدراسات السابقة، فتتقارب نسبة أنتشار إدمان طلاب جامعة الخرطوم للهواتف الذكية مع الشباب الهنود الذين بلغت نسبة إدمانهم بين٣٩ % و ٤٤٪ في دراسة دافي ودافي (Davey & Davey, 2014)، وفي دراسة سوني وأخرون (Soni, Upadhyay, & Jain, 2017) بلغ إدمان الهنود للهواتف الذكية ٣٣,٣%، وتتقارب أيضاً مع الشباب الجامعي الأردني التي بلغت نسبة إدمانهم لاستخدام الهواتف الذكية ٤٠% وذلك في دراسة جمال وآخرون (Gamal, Alzayyat, & Ahmed ,2015) بينما وجد الفرح (٢٠٠٤) أن نسبة إدمان الشباب الأردني (٢٣%)، وتقاربت مع بعض الدراسات وسط الطلاب السعوديين فوجد خليل وآخرون (Khalil,et.al, 2016) في السعودية أن نسبة انتشار ادمان الانترنت تصل إلى ٣٨,٤٪.

وترتفع نسبة طلاب جامعة الخرطوم في إدمان الهواتف الذكية عن الإسبانيين ١٢,٥% وعن البلجيكيين ٢١,٥% في دراسة لوبيز (Lopez-Fernandez, 2017)، وترتفع عن نسبة الطلبة الجامعيين الصينيين التي بلغت ٢١,٣٪ لونغ وآخرون (Long, et al.,2016)، وفي الدول العربية ترتفع عن نسبة طلبة جامعة المنوفية التي تبلغ ١٣% في دراسة دسوقي وابراهيم (Desouky & Ibrahem, 2015).

وتقل جداً نسبة طلاب جامعة الخرطوم عن النسب التي كشفت عنها دراسة الشدايفات وآخرون (Al-Shdayfat, 2016) وسط المراهقين في شمال الأردن الذين تتراوح أعمارهم بين (١٩-١٦) سنة، وجد أن (٩٣,٧٪) من المشاركين أنهم مدمنون على الإنترنت وكان حوالي الثلثين (٦٥٪) ادمانهم من نوع الشديد المعتدل. وفي السعودية وجد أن نسبة ادمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الملك سعود تبلغ ٤٨% (الجمعة وآخرون،٢٠١٦).

وتفسر هذه النتيجة ما هو عليه الواقع المعاش اليوم، فلا نحتاج إلى ملاحظة علمية دقيقة لنتلمس واقع انتشار إدمان الطلاب للهواتف الذكية. فبمجرد الملاحظة العرضية العابرة تجد جميع الطلاب منشغلين بها بشغف مما يغيب حواسهم وإدراكهم وانتباههم. وتلاحظ نسبة الانتشار في قاعات الدراسة فأكثر ما يزعج المحاضرين هو انشغال الطلاب بهواتفهم، ويضيع جزء كبير من الوقت في التنبيه على غلق الجوال أو طلب وضعه بعيداً. وقد يكون انتقال قاعات الدراسة إلى صفوف افتراضية على الإنترنت عزز لدى الطلاب قضاء أكثر وقتهم بالإنترنت فهم يفضلون تلك الفصول ويتفاعلون معها باهتمام أكثر وسهولة. كما أن مجموعات الدراسة والصفحات الالكترونية للأساتذة جعلتهم ينجزون أنشطتهم الدراسية عبر وسائل التواصل الالكتروني، ويستقون معلوماتهم من المواقع البحثية. ومن مشاهدات الباحثين وقضاءهم ساعات مع الطلاب في الكفتريات والمطاعم والمقاهي بالجامعة، لاحظوا في كل مجموعة أن أكثر الطلاب يمارسون الاتي: ١. يحملون هواتفهم في إياديهم. ٢.يتحاورون عبر موضوعات مطروحة بالهواتف. ٣. يتفقدون هواتفهم طوال الوقت. ٤. كل مجموعة مكونه من أثنين بينهم هاتف محور نشاطهم. وتتم هذه الممارسات بمختلف المجموعات من حيث العدد أو النوع وبمختلف حال الطلاب جالسين واقفين أو يمشون. واختلفت في مكان واحد وهو مكتبة الجامعة يمنع فيها تعاطي الهواتف الذكية، وبالتالي كان بها عدد قليل جدا من الطلاب. ورغم اللوائح والقوانين التي تضعها الجامعات إلا أن الطلاب لا يستطيعون مقاومة الرغبة والاحتياج الملح لتعاطي الإنترنت. ومن جانب أخر قد اتفقت كثير من الدراسات أن أطول ساعات استخدام الإنترنت في المنزل، وهذا الأمر الذي لا يخفي على أحد فيشكو الإباء والامهات ويطلبون المساعدة، ابني بنتي تستخدم الجوال طوال الوقت، الشباب اليوم استبدلوا الحاجات الأساسية للإنسان من أكل وشرب ونوم بالحاجة إلى استخدم الهواتف الذكية. كل هذا بجانب نسب ارتفاع المشكلات الاخلاقية

والاعتداءات والخيانات الزوجية وترويج المخدرات والسرقة والاحتيال وحوادث المرور، يفسر ارتفاع نسبة إدمان الطلاب للهواتف الذكية.

الفرض الثاني: عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في إدمان الهواتف الذكية

نال متغير النوع قدراً كبيراً من التناول في دراسات ادمان الانترنت والهواتف الذكية، حيث كان أكثر المتغيرات الديمغرافية تناولاً، ولعل ذلك الاهتمام من قبل الباحثين بدراسة هذا المتغير يرجع إلى أن التراث النفسي مليء بالشواهد على وجود كثير من الفروق الجنسية في العديد من الظواهر النفسية، ويبين تتبع الفروق الجنسية في إدمان الهواتف الذكية في الدراسات الأحدث أن غالبية الدراسات قد وجدت فروق لصالح الذكور، فمثلاً في السودان كشفت دراسة اسماعيل وعبد الرحمن (٢٠٠٩) تفوق الذكور علي الإناث في استخدام الانترنت، وبين (رابح،٢٠١١) عن فروق في ادمان الانترنت لصالح الذكور، وكشفت دراسة (الجمعة وآخرون، ٢٠١٦) في جامعة الملك سعود ان الذكور أكثر ادماناً للهواتف الذكية من الاناث وذلك في الدرجة الكلية وفي أبعاد المقياس الخمسة: (الإفراط في استخدام الهاتف الذكي، والبعد التكنولوجي، والبعد النفسي الاجتماعي، والانشغال بالهواتف الذكية، والبعد الصحي)، وكذلك كشفت دراسة بيسين ودشباندي (Bisen & Deshpande, 2016) وسط طلاب كليات الهندسة في الهند أن الاتجاه العام لنتائج الدراسة يبين أن الطلاب الذكور هم أكثر عرضة لإدمان الهاتف الذكي من الإناث، وكذلك كشفت دراسة بولي (Bolle, 2014) في هولندا عن تفشي ادمان الهواتف الذكية لدى الذكور أكثر من الإناث، دراسة يونغ (١٩٩٦) أن مدمني الانترنت أكثرهم من النساء العاطلين عن العمل. وفي إحدى الجامعات الكورية كشفت دراسة كون وبيك (Kwon & Paek,2016) أن الطلاب الذكور ينتشر لديهم ادمان الهاتف الذكي أكثر من الإناث، وكذلك في إيطاليا دي وآخرون (De Pasquale, Sciacca, & Hichy, 2015)، بينما كشفت دراسات كورية في جامعات أخرى بارك ولي (Park & Lee, 2014a, 2014b) شوي وآخرون (Choi, et al. ,2015) أن الاناث كن أكثر ادماناً للهواتف الذكية من الذكور، وكذلك في تايوان حيث كشفت دراسة شي وهوق وشي (Chiu, Hong, & Chiu, 2013) وجد أن الطالبات أكثر ادماناً للهواتف الذكية من الطلاب. وفي ألمانيا كذلك كانت الطالبات أكثر ادماناً للهواتف الذكية من الطلاب راندلر وأخرون (Randler, et al. ,2016) ولعل التباين في هذه النتائج الخاصة بالفروق الجنسية يستلزم إجراء دراسات تحليل بعدي (Meta-Analysis) لحسم الأمر، وفي هذا الاتجاه فقد أجريت دراسة مرجعية (Review Study) قام بها الباراشدي (Al-Barashdi, Bouazza, & Jabur, 2015) حيث تمت مراجعة الدراسات في الفترة ١٩٩٦-٢٠١٣، حيث توصلت إلى أنه في حين أظهرت بعض الدراسات الفروق بين الجنسين في استخدام الهاتف الذكي الادمان، وقد أثبتت أخرى أن

الجنس واستخدام الهاتف الذكي ليست ذات صلة كبيرة، وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية. يتضح من الأدبيات أن متغير النوع مازال خصباً ويحتاج لمزيد من الدراسات المتعمقة في ظل عديد من المتغيرات. وعموماً قد تفسر هذه النتائج في ظل طبيعة عينة الدراسة، حيث غطت دراسة (رابح،٢٠١١، أسماعيل وعبد الرحمن،٢٠٠٩) ولاية الخرطوم وطلاب الجامعات، بينما الدراسة الحالية بجامعة الخرطوم وهي تمثل مجتمع ذكور وإناث متقارب من حيث كثير من الخصائص المستوى الدراسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، بالتالي عدم وجود فروق تعزي للنوع.

الفرض الثالث: عدم وجود علاقة بين العمر الزمني وإدمان الهواتف الذكية لدى طلبة جامعة الخرطوم:

وجد العمر الزمني وعلاقاته بإدمان الانترنت أو إدمان الهواتف الذكية حظاً من الدراسة، وأغلبها كان لصالح الفئات العمرية الأصغر من المراهقين (التميمي،٢٠١١، والجمل،٢٠١٤) هايغ (Haug,et.al,2015)، ودراسة يونغ (١٩٩٦) عن مدمني الانترنت، كشفت أن متوسط أعمار المستخدمين الذكور كان (٢٣) بينما الإناث (٤٦)، بينما توضح الفرح (٢٠٠٤) أن أكثر الفئات العمرية إدمان هي من (٢٠-٣٠ عام)، و دراسة العزب، الغامدي(٢٠١١) بالسعودية وجدت علاقة ارتباطيه سالبة بين العمر ومعظم أبعاد أنماط الاستخدام مثل معدل استخدام غرف الدردشة وملكية جهاز حاسب خاص ما يشير إلى الانخفاض على معظم أبعاد الاستخدام بزيادة المرحلة العمرية للطلاب.

واختلفت الدراسة الحالية مع تلك النتائج، والمثير للاهتمام أنها اتفقت مع دراسة (رابح، ٢٠١١) التي لم تجد فروق حسب العمر الزمني، وقد يعزي هذا الاتفاق للطبيعة النمطية للشخصية السودانية فتجد اهتمامات الشباب متقاربة كما أن مناخهم الاجتماعي والثقافي متشابهة وهنالك نوع من التقارب الوجداني والمعرفي ليس بين إبناء الجيل الواحد بل بين الابن والأب والجد في المجتمع السوداني، ومن الملاحظ أن الفروق العمرية عند دخول الجامعة تذوب فتتوحد الاهتمامات والمعارف. وبما أن المدى العمري متقارب فقد ترتبط الفروقات في العمر عند التفاعل مع متغيرات أخري، مثل الفصل الدراسي والمستوي الأكاديمي والنوع وغيرها.

الفرض الرابع: عدم وجود فروق حسب الحالة الاجتماعية (أعزب/متزوج/ أخرى).

أن الهواتف الذكية أعادت صياغة العلاقة بين الأنظمة المختلفة في المجتمع، كما أنها أضافت أبعادا جديدة للتواصل الاجتماعي بين الأفراد، وأكدت ذلك دراسة اسماعيل وعبد الرحمن (٢٠٠٩) إذ أتفق الشباب السوداني أن الإنترنت غير حياتهم إلى حد كبير. ولذا كان من المتوقع أن توجد فروق في استخدام الهواتف تبعا للحالة الاجتماعية، ولكن متغير الحالة الاجتماعية لم يجد حظاً وافراً من الدراسات والبحث، والدراسات التي أعدت في هذا المجال كانت عن أثر الانترنت على الحالة الاجتماعية،

فقد وضح موجاز وبايدار وابرهام (Mojaz, Paydar, & Ebrahim, 2015) وجود علاقة ارتباط بين إدمان الإنترنت أو استخدام الفيس بوك ورضا الزوجية. كما تم العثور على ارتباط إيجابي كبير بين إدمان الإنترنت أو استخدام الفيسبوك والطلاق العاطفي. وأن إدمان الإنترنت واستخدام الفيسبوك قادرة على التنبؤ بالطلاق العاطفي والارتياح الزوجي. واستنتجت الدراسة من ذلك أن إدمان الإنترنت واستخدام الفيسبوك خفض رضا الزوجية وزيادة الطلاق العاطفي. ودراسة سعودي (٢٠١٤) كشفت أن إدمان الفيسبوك يؤثر على التوافق الأسري علي الطالب الجامعي.

وفي اعتقاد الباحثين أن تفسير هذا الفرض يعود لطبيعة الاستخدامات والرغبات التي تحققها وسائل التواصل الالكتروني لمستخدميها، فغير المتزوجين صاروا عازفين عن الزواج، ففي هواتفهم الذكية يمارسون مختلف انواع العلاقات دون ضوابط او قيود شرعية أو اجتماعية أو ذاتية، ويشبعون رغباتهم بطرق مختلفة، ويتوفر لهم الوقت والحرية الكافية لإدمان الإنترنت. كما أن ظاهرة الطلاق نتيجة لتعدد علاقات المتزوجين عبر وسائل التواصل الالكتروني تشير لمدي إدمان المتزوجين للهواتف الذكية، وعموما يوفر الأنترنت لمختلف الأفراد على أحوالهم نوع من الراحة والمتعة.

الفرض الخامس: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا في إدمان الهواتف الذكية.

لم تجر دراسات كثيرة للمقارنة بين طلاب البكالوريوس والدراسات العليا في ادمان الهواتف الذكية، والقليل منها بينت وجود فروق وكانت لصالح طلاب البكالوريوس، وكشفت دراسة الجمعة وآخرون (٢٠١٦) عن وجود فروق في مستوى الإدمان على الهواتف الذكية بين طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا لصالح طلبة البكالوريوس. وتفسير هذا الفرض يحتاج مزيد من الدراسات المتعمقة بوجود وتفاعل عديد من المتغيرات، ولكن بصوره عامه يمكن تفسير ذلك من خلال طبيعة استخدام كل من طلاب البكالوريوس والدراسات العليا للإنترنت، فطلاب الدراسات العليا أكثر حرصاً على وقتهم، فطبيعة دراستهم بها ضغط أكاديمي عالي ومحددة بفترة زمنية، واستخدامهم لهواتفهم الذكية غالباً ما ينحصر في ممارسة أنشطتهم الأكاديمية. بينما طلاب البكالوريوس تتعد دوافعهم لاستخدام الانترنت مما يجعلهم يقضون ساعات كثيرة جداً به، فينشغلون ببناء وبتنمية وتطوير علاقاتهم الاجتماعية العامة والخاصة، مثل علاقات الحب واختيار الشريك والانتماء السياسي والانجذاب الديني، ومتابعة الأغاني والفيديوهات والصور والمشاهير والموضة وغيرها كوان (Quan,et.al,2010)، وأغلب الشباب الذين ينخرطون في الجماعات المتطرفة والمعارضة في مرحلة البكالوريوس، وأعباءهم الأكاديمية البسيطة تسهل عليهم هذا الأمر.

الفرض السادس: وجود فروق حسب معدل الاستخدام، لصالح (٤ ساعات فأكثر).

تتسق نتيجة هذا الفرض وأدبيات البحث، فإدمان الهواتف الذكية هو قضاء ساعات طويلة من الاستخدام، وأكثر الدراسات التي تناولت الإنترنت بحثت في الاستخدام وتوفر كم جيد من البحوث في هذا المجال وأغلبها أكد ارتباط معدل الاستخدام والإدمان ، وبالتالي لم يختلف طلاب جامعة الخرطوم عن غيرهم، وأن الطلاب الذين يستخدمون هواتفهم الذكية أكثر من ٤ ساعات هم الأكثر إدمان، وتتفق تلك النتيجة وما توصل له العثيمي وأخرون (Alosaimi,et.al 2016) أن ٢٧,٢% طالباً وطالبة من جامعة الملك سعود يقضون أكثر من ٨ ساعات يومياً في استخدام هواتفهم الذكية مما أثر عليهم، ووضحت دراسة (عبد المجيد، وشفيق، ٢٠٠٦) أن طول الساعات التي يقضيها الشباب في استخدام الانترنت أضعف علاقاتهم الاجتماعية مع الأسرة والجيران، ودراسة الخريجي (٢٠١٠) كشفت عن مدي الساعات الطويلة التي يقضيها الشباب السعودي بالإنترنت خاصة في الفترة المسائية مما يؤثر على أوقات النوم والراحة، وتوصلت دراسة العزب، الغامدي(٢٠١١) أن غرف الدردشة هي أحد الأساليب الفعالة للتواصل الاجتماعي ومدة استخدامها تتراوح من ساعة إلى أقل من ٣ ساعات يوميا لدى الجنسين وفترة المساء هي الوقت المفضل للاستخدام. ويفسر هذا الفرض نفسه فهو يوضح أن طول الاستخدام يؤدي الى الإدمان.

الفرض السابع: وجود فروق بين الطلبة الأدبيين والطلبة العلميين في إدمان الهواتف الذكية، وهذه الفروق لصالح الطلبة الأدبيين.

وجد طلاب الكليات الأدبية حظاً أوفر من الدراسات فهي تنتمي للعلوم الأدبية والانسانية، وفيها تتم الملاحظة للمشكلات المختلفة، مثال دراسة الخالد (٢٠٠٥) وجدت ارتفاع نسبة انتشار استخدام الإنترنت وسط طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد يكون هذا محك عام لتفسير هذا الفرض. ومن جانب آخر تتفق هذه النتائج والدراسات القليلة التي تناولت متغير الكلية فقد بينت دراسة التركي (٢٠١٤) بأن طلاب الكليات الانسانية أكثر استخداما لتويتر من طلاب الكليات العلمية والصحية، ووضحت دراسة الباراشدي (٢٠١٥) أن طلاب العلوم الإنسانية لديهم مستوى إدمان أعلى من طلاب العلوم الفيزيائية. وقد يعزي هذا لان طبيعية العلوم الانسانية وسمات طلابها تتناسب وما يحققه عالم الانترنت من احتياجات، حتي أنشطتهم الأكاديمية والبحثية يمكن ممارستها من خلال هواتفهم الذكية، كما أن طلاب الكليات الأدبية قد يكون لديهم وقت كافي لاستخدام هواتفهم لساعات طويلة فطبيعة دراساتهم لا تتطلب عمل عملي وإرهاق ذهني وضغط أكاديمي. بينما طلاب الكليات العلمية دوماً في انشغال أكاديمي وتطبيقات عملية ترهقهم ذهنياً وجسدياً بحيث ما يجدونه من الوقت يحتاجونه للراحة حتي يستطيعوا ممارسة أعمالهم لاحقاً، مثال طالب الكليات الأدبية يمكن أن يقضي طوال الليل في هاتفه الذكي، ويأتي المحاضرة صباحاً وهو مرهق وينام داخل القاعة الدراسية

ولا تحدث كارثة، بينما يصعب هذا الأمر علي طالب الطب أو الكيمياء إذ أنه لا يستطيع أن ينام وهو يقيس محاليل حارقة أو في مقابله علاجية مع مريض. وبذا قد يفسر إدمان الأدبيين للهواتف الذكية أكثر من العلميين.

تفسير النتائج :

يستنتج من الأدبيات السابقة والدراسة الميدانية خطورة ظاهرة ادمان الهواتف الذكية لدى طلبة الجامعات، حيث وجدت اهتماماً كبيراً ، ويتبين أهمية الجوانب الديموغرافية في التأثير على هذه الظاهرة، وكشفت نتائج الدراسات عن نسب انتشار عالية لا تقل عن ٢٧% لإدمان الهواتف الذكية لدى طلبة الجامعات وفي الدراسة الحالية بلغت النسبة (٣٩,٢%)، ولم تتفق الأدبيات حول الفروق النوعية بينما النتائج الحالية لم تجد فروق، أما العمر الزمني فقد اتفقت الدراسات لصالح الأعمار الأصغر من المراهقين رغم عدم دلالتها في هذه الدراسة، كما لم تبحث الفروق حسب الحالة الاجتماعية ولم تجدها الدراسة الحالية بينما تم الكشف عن الآثار السالبة للإدمان على العلاقات الزواجية ، وكذلك يتبين ندرة الدراسات للفروق بين طلبة البكالوريوس والدراسات العليا، وجاءت نسبة الانتشار أقل لدى طلبة الدراسات العليا، كذلك اتفقت الدراسات على وجود علاقة قوية بين ازدياد ساعات الاستخدام وادمان الهواتف الذكية، وكذلك أن الإدمان أكثر انتشاراً لدى الأدبيين من العلميين. كما يتبين في الوقت نفسه ندرة الدراسات السودانية حول هذه الظاهرة، وأضافت نتائج تستحق مزيداً من البحث والاهتمام، وخرجت ببعض التوصيات.

التوصيات:

١. ضرورة أن تبذل المؤسسات المسئولة من الشباب (الأسرة، الجامعة، الدولة، المجتمع) مزيداً من الاهتمام والحرص نحو رعاية الشباب، فأخطار الأمس ليست مثل أخطار اليوم، ويتم ذلك عبر برامج نمائية ووقائية وعلاجية لحماية الشباب من إدمان الهواتف الذكية.

٢. يجب أن يوفر المختصين في مجال التربية وعلم النفس والاجتماع والإعلام، البرامج المناسبة لتوعية المجتمع بنوع حديث من الإدمان الخطير ومساعدة ذوي الشأن في مواجهته، وتقديم البرامج النمائية والوقائية والعلاجية للشباب.

٣. أن تعمل المؤسسات الأكاديمية التربوية والنفسية والإعلامية والدينية والسياسية والاجتماعية على تغذية الإنترنت بالمواد والبرامج الهادفة إلى بناء جيل معرفي متوازن، مثال أن يتفاعل الأساتذة بالجامعات مع طلابهم عبر وسائل التواصل

الالكتروني لإنجاز انشطتهم الأكاديمية ويزودهم بالمعرفة العلمية الدقيقة، ولا يدعون لهم مجال لأوقات فراغ.

٤. أهمية أن يزيد الإباء والأمهات من ثقافتهم الإلكترونية، حتى يستطيعوا مشاركة الأبناء اهتماماتهم، ويقدمون لهم التوجيهات والمساعدات المطلوبة، وأن ينظموا لهم أوقات استخدامهم للهواتف الذكية.

٥. ضرورة أثراء البرامج الأكاديمية بالنسبة لطلاب الكليات الأدبية، وأن تصاحب الدراسات النظرية جوانب تطبيقية، وألا تقتصر تكليفاتهم وأنشطتهم على معلومات غير دقيقة من الأنترنت بل تخضع للتجريب والواقع العملي.

٦. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في استخدام الهواتف الذكية تتناول تفاعل عديد من المتغيرات مثل النوع والعمر والحالة الاجتماعية بالمجتمع السوداني، وأن تغطي عينات مختلفة مثل طلاب الدراسات العليا والمتزوجين وغير المتزوجين وطلاب الكليات العلمية الصحية والهندسية والفنية.

المراجع :

إسماعيل، عفاف عبد الله، عبد الرحمن، عبد الرحمن جعفر (٢٠٠٩). تأثير الإنترنت على علاقات الشباب الاجتماعية والأسرية. دراسة ميدانية على عينة من شباب مدينة الخرطوم- السودان، المؤتمر العلمي الأول الأسرة والإعلام وتحديات العصر، القاهرة. ١٥-١٧/ فبراير.

التركي، عثمان تركي (٢٠١٤). دوافع استخدام طلبة وطالبات جامعة الملك سعود للتويتر وآثاره على العملية التعليمية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٦(٢).

التميمي، عبد الله (٢٠١١). الأسباب الكامنة وراء انتشار أجهزة البلاك بيري والآثار التربوية المترتبة على ذلك من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أبو ظبي التعليمية، ورقة عمل في مؤتمر مخاطر الجهاز النقال على طلبة المرحلة الثانوية، الإمارات العربية المتحدة ٢٠١١/٦/٧، ١٠٥-١٣٠.

الجمل، سمير (٢٠١٤). الآثار السلبية للهواتف الذكية على سلوكيات الطلبة من وجهة نظر المرشدين ومديري المدارس في جنوب الخليل، مجلة جامعة القدس المفتوحة ،٤(١٢)،٦٠-٩٠.

حافظ، عبده. (٢٠١١). تواصل الشباب الجامعي من خلال الشبكات الاجتماعية. المؤتمر العلمي- وسائل الاعلام أدوات تعبير وتغيير. كلية الاعلام، جامعة البتراء،

عمان.
الخريجي، فهد بن عبد العزيز (٢٠١٠). استخدامات طلاب قسم الإعلام بجامعة الملك سعود لشبكة الإنترنت والإشباعات المتحققة: دراسة ميدانية. مجلة الآداب جامعة الملك سعود، الرياض.٢٢(١).٤٥-٩٥.
رابح، أنس (٢٠١١). إدمان الإنترنت عند طلاب بعض الجامعات بولاية الخرطوم. مجلة دراسات نفسية، ٦، ٧٥-٩٢.
زموري، زينب؛ وبغدادي، خيره (٢٠٠٥م) العلاقة العاطفية بين الجنسين باستخدام الوسائل الإلكترونية بين المجتمع الافتراضي والمجتمع الحقيقي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص بالملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري.
ساري، حلمي خضر (٢٠٠٥). ثقافة الإنترنت دراسة في التواصل الاجتماعي، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
سعودي، عبد الكريم (٢٠١٤) إدمان الفيسبوك وعلاقته بالتوافق الأسري للطالب الجامعي (دراسة على عينة من طلبة جامعة بشار). مجلة دراسات نفسية وتربوية. الجزائر.١٣. ٤١-٥٢.
عبد المجيد، محمد سعيد؛ شفيق، وجدي (٢٠٠٦) الآثار الاجتماعية للإنترنت على الشباب. دراسة ميدانية على عينة من المترددين على مقاهي الإنترنت في مدينة طنطا. كلية الاجتماع. جامعة طنطا. مصر.
العربية، نت (٢٠١٧). إدمان الإنترنت يؤثر على ٦% من سكان العالم، http://www.alarabiya.net/ar/medicine-and, تم الاسترجاع في ٢٠١٧/٨/٩م.
العزب، سهام أحمد، الغامدي، محمد سعيد (٢٠١٢). المحادثة عبر شبكة المعلومات (أنماطها ودوافعها وآثارها) دراسة ميدانية على طلاب جامعة الملك عبد العزيز. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز. ١٩ (١).٧١-١٢٢.
فرح، عدنان (٢٠٠٤)، الإدمان على الانترنت لدى مرتادي مقاهي الإنترنت في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٥ (٤). ١٨٤-٢١٢.
فوزي، أحمد سعيد. (٢٠٠٨). أهم المشكلات النفسية والاجتماعية الناجمة عن إدمان المراهقين للإنترنت. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
منصور، تحسين (٢٠٠٤) استخدام الإنترنت ودوافعها لدى طلبة جامعة البحرين. المجلة العربية للعلوم الانسانية. ٨٦. ١٦٧-١٩٦.

Alasdair, A & Philips, J. (2011) Children and Mobile Phones, the content of this Article can be freely used with appropriate citation www.powerwatch.org.uk.or www.emfields.org. P1-8.

Al-Barashdi,H., Bouazza, A., & Jabur, N.(2015). Smartphone Addiction among University Undergraduates: A Literature Review. Journal of Scientific Research & Reports,4(3), 210-225.

Aljomaa,S; Al.Qudah, M; Albursan, I; Bakhiet,S; & Abduljabbar, A. (2016).Smartphone addiction among university students in the light of some variables. Computers in Human Behavior, 61, 155-164.

Alosaimi, F., Alyahya, H.; Alshahwan, H.; Al Mahyijari, N.; & Shaik, S. (2016). Smartphone addiction among university students in Riyadh, Saudi Arabia. Saudi Medical Journal, 37(6), 675-683.

Al-Shdayfat, N., Hawi, N., Hamadneh,S., Albnian, F., Alzyoud, S., & Logue, T.(2016). Internet Addiction among School Adolescents in Northeastern Jordan. World Journal of Medical Sciences, 13 (4), 218-224.

Bisen, S; Deshpande, Y. (2016). An Analytical Study of Smartphone Addiction among Engineering Students: A Gender Differences. The International Journal of Indian Psychology, 4(1), 70-83.

Bolle, C. (2014). “Who is a smartphone addict?” The impact of personal factors and type of usage on smartphone addiction in a Dutch population. Master’s thesis, University of Twente Enscheda: Netherlands.

Chen, Y. & Lever, K. (2004). Relationships among mobile phones, social network and academic achievement: A Comparison of US and Taiwanese College Students, School of Communication, Information, and Library Studies,

dissertation abstract.

Chiu, S., Hong, F., & Chiu, S.(2013). An Analysis on the Correlation and Gender Difference between College Students' Internet Addiction and Mobile Phone Addiction in Taiwan. International Scholarly Research Notices, 2013, (360607), 10

Choi, N.(2015). The Effects of a Smartphone Addiction Education Program for Young Adult Females. International Journal of u- and e- Service, Science and Technology, 8(12), 277-284.

Choi, Y., Koo, J., & Kim, E.(2015). Gender Differences in Addictive Smartphone Use among Korean Adolescents. Korean Sociology, 12, 143-160.

Davey, S., & Davey, A.(2014). Assessment of Smartphone Addiction in Indian Adolescents: A Mixed Method Study by Systematic-review and Meta-Analysis Approach. International Journal of Preventive Medicine, 5(12), 1500–1511.

De Pasquale, C., Sciacca, F., & Hichy, Z.(2015). Smartphone Addiction and Dissociative Experience: An investigation in Italian adolescents aged between 14 and 19 years. International Journal of Psychology & Behavior Analysis, 109 (1).

Desouky, D., Ibrahem, R.(2015).Internet Addiction and Psychological Morbidity among Menoufia University Students, Egypt. American Journal of Public Health Research, 3(5), 192-198.

DSM–5.(2013). Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders – 5 th version (DSM–5).

Emanuel, R., Bell, R., Cotton, C., Craig, J., Drummond, D., Gibson, S., Harris, A., Harris, M., Hatcher-V., Jones, S., Lewis, J., Longmire, T., Nash, B., Ryans, T., Tyre, E., Walters, D., Williams, A. (2015). The truth about

smartphone addiction. College Student Journal, 49 (2), p291-299.Gamal, A., Alzayyat, M., & Ahmed, S. (2015). Prevalence of Internet Addiction and Its Association with Psychological Distress and Coping Strategies Among University Students in Jordan. Perspectives in Psychiatric Care, 52(1). 49-61.

Gamal, A., Alzayyat, M., & Ahmed, S. (2015). Prevalence of Internet Addiction and Its Association with Psychological Distress and Coping Strategies Among University Students in Jordan. Perspectives in Psychiatric Care, 52(1). 49-61.

Goodman, A. (1990). Addiction: Definition and implications. British Journal of Addiction, 85(11), 1403–1408.

Griffiths, M. (2000). Does Internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence. Cyber Psychology & Behavior, 3(2), 211–218.

Haug, S., Castro, R., Kwon, M., Filler, A , Kowatsch, T., & Schaub, M.(2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. JOURNAL OF Behavioral Addiction, 4(4): 299–307.

Hawi, N. ; Samaha, M.(2016).To excel or not to excel: Strong evidence on the adverse effect of smartphone addiction on academic performance. Computers & Education, 98, 81-89. doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.007

Hong, F.; Chiu, S.; & Huang, D.(2012). A model of the relationship between psychological characteristics, mobile phone addiction and use of mobile phones by Taiwanese university female students. Computers in Human Behavior, 28(6), 2152-2159.

http://www.psychiatry.org/practice/dsm/dsm5.

Khalil, A., Alharbi, N., Alhawasawi, H., Albander, A.(2016). Prevalence of Internet Addiction among Nursing Students and the Association with their Academic Performance and Mental Health. Athens Journal of Health, 3(4), 291-306.

Kim, Y.; Lee, N.;& Lim, Y.(2017). Gender differences in the association of smartphone addiction with food group consumption among Korean adolescents. Public Health, 145, 132-135.

Korea Diverse Dimensions of Smartphone Use and Individual Traits. Communications and Information Studies, 51(1), 2014, 100-132.

Kwon, Y., Paek, K.(2016). The Influence of Smartphone Addiction on Depression and Communication Competence among College Students. Indian Journal of Science and Technology, 9(41),1-8.

Long, J.,Liu, T., Liao, Y., Qi, C., He, H., Chen, S., & Billieux, J.(2016). Prevalence and correlates of problematic smartphone use in a large random sample of Chinese undergraduates. BMC Psychiatry, 16, 408-420. DOI: 10.1186/s12888-016-1083-3

Lopez-Fernandez, O.(2017). Short version of the Smartphone Addiction Scale adapted to Spanish and French: Towards a cross-cultural research in problematic mobile phone use. Addictive behaviors, 64, 275-280. Doi: https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.013

Mojaz, Z., Paydar, M., & Ebrahim, M.(2015). The relationship between the internet addiction and the use of Facebook with marital satisfaction and emotional divorce among married university student. Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, 5(3), 709-717.

Okwaraji, F., Aguwa, E., Onyebueke, G., Arinze-Onyia, S., & Shiweobi-Eze, C.(2015). Gender, Age and Class in School Differences in Internet Addiction and Psychological Distress among Adolescents in a Nigerian Urban City. International Neuropsychiatric Disease Journal,4(3), 123-131. DOI : 10.9734/INDJ/2015/18933

Olufadi, Y., (2015). Configurationally approach to the investigation of the multiple paths to success of students through mobile phone use behaviors. Computers, 86, 84-104.

Park, N., & Lee, H.(2014a). Gender Difference in Social Networking on Smartphones: A Case Study of Korean College Student Smartphone Users. International Telecommunications Policy Review, 21 (2), 1-18.

Park, N., & Lee, H.(2014b). Nature of Youth Smartphone Addiction in

Quan, Haase, Anabel; Young, Alyson L(2010). Uses and Gratifications of Social Media: A Comparison of Facebook and Instant Messaging, Bulletin of Science, Technology & Society, 30 (5) Oct.

Randler, C; Wolfgang,L; Matt, K; Demirhan,E; Bari,M; Horzoum; S, & Soluk,S (2016). Smartphone addiction proneness in relation to sleep and morning ness–evening ness in German adolescents. Journal of Behavioral Addictions, 5(3), 465–473.

Seo, D., Park, Y.; Kim, M.; & Park, J.(2016). Mobile phone dependency and its impacts on adolescents' social and academic behaviors. Computers in Human Behavior, 63, 282-292.

Soni, R., Upadhyay, R.,& Jain, M.(2017). Prevalence of smart phone addiction, sleep quality and associated behavior problems in adolescents. International Journal of Research in Medical Sciences, 5 (2),515-519.

Vansoon,M.(2010) Facebook and the invasion of technological communities , N.Y,Newyurk.

Walsh, S. P., White, K. M., & Young, R. M. (2008). Over-connected? A qualitative exploration of the relationship between Australian youth and their mobile phones. Journal of Adolescence, 31, 77 - 92.

Young, K. (1996). Internet addiction: the emergence of new clinical disorder. Paper presented at the 104th annual meeting of psychological association. , Toronto , Canada , August 15 ,1996.

الإرشاد الأكاديمي بكليات جامعة جدة فرع الكامل شطر الطالبات، من وجهة نظر المرشدات الأكاديميات والطالبات

إعداد

د/ سامية المفتاح نور الهدى حسن

كلية العلوم والآداب بالكامل – جامعة جدة

استلام البحث : ٢٠١٨/٥/٢ قبول النشر : ٢٧ / ٥ / ٢٠١٨

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطالبات والمرشدات الأكاديميات بكليات فرع الكامل جامعة جدة ، وكذلك التعرف على الممارسة الفعلية للإرشاد الأكاديمي والمعوقات التي تواجه العملية الإرشادية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت استبانة لتحقيق هدف الدراسة، تكونت من ثلاثة محاور، المحور الأول مفهوم الإرشاد الأكاديمي، وتضمن ٣ عبارات المحور الثاني الممارسة الفعلية للإرشاد الأكاديمي وتضمن ٢٧ عبارة والمحور الثالث مشكلات الإرشاد الأكاديمي، وحوي ١٦ عبارة موجهة للطالبات و٢٠ عبارة موجهة للمرشدات ، تكونت عينة الدراسة من كل المرشدات الأكاديميات وعددهن ١٦مرشدة وعينة عشوائية من طالبات المستويات السادس والثامن والعاشر بالكليات قوامها ١٩٣طالبة. تم استخدام النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحليل بيانات الدراسة. أوضحت النتائج ضعف إلمام الطالبات والمرشدات الأكاديميات بمعنى وهدف الإرشاد الأكاديمي كما أوضحت وجود العديد من المعوقات التي تعوق عمل المرشدات. حددت الدراسة أهم معوقات الإرشاد وقدمت مجموعة توصيات لتطوير العملية الإرشادية.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد الأكاديمي،جامعة جدة – الطالبات – المرشدات الأكاديميات

Abstract:

The study aimed to identify the concept of academic guidance from the perspective of female students and academic mentors at the faculties of Al-Kamil, Jeddah University. As well as to identify the actual practice of academic guidance and the difficulties faced by guiding process. The study followed the analytical descriptive method and used the questionnaire to achieve the goal of the study. The study consisted of three axes: the first

axis was the concept of academic guidance, which included three phrases. The second, axis was the actual practice of academic guidance, which included27 sentences. The third axis was the problems of academic guidance, which consisted of 16 sentences for female students, 20 sentences directed to female teachers. The sample of the study consisted of all 16 female mentors and a random sample of students in grades 6, 8 and 10 in the faculties of 193 students. The percentages, arithmetic mean, and standard deviation were used to analyze the study data. The results showed the weakness of the female students and the academic mentors in the sense and the purpose of the academic guidance as well as the presence of many obstacles that hinder the work of guides. The study identified the main obstacles to the extension and provided a set of recommendations for the development of the extension process

Keywords: Academic Guidance, Jeddah University - Female Students - Academic Guides

المقدمة:

يعد الإرشاد الأكاديمي من أهم الركائز التي يقوم عليها التعليم العالي خاصة في الأنظمة التي تعتمد نظام الساعات المعتمدة والفصول الدراسية، فبرامج الإرشاد الأكاديمي تسهم بصورة فاعلة في دمج الطالب في البيئة الجامعية وانخراطه فيها من خلال تذليل كافة الصعاب التي تعترض مسيرته الأكاديمية، مما يحقق له أعلى معدلات التحصيل الأكاديمي.ومهمة الإرشاد الاكاديمي تُعَد من صميم عمل أعضاء هيئة التدريس، وقيامهم بها على الوجه الأكمل ، له دور كبير في تطوير الطلاب خاصة في النواحي الأكاديمية، فالمرشد يساعد الطالب على التكيف مع البيئة الجامعية ويعرفه بما له من حقوق وما عليه من واجبات فيما يخص مسيرته التعليمية مما يحقق له النجاح ، كما يساعده في اكتشاف قدراته وإمكانياته واختيار التخصص المناسب معه، بالإضافة لتذليل كل الصعاب والمشكلات التي قد تؤثر على تقدمه الاكاديمي، من مشكلات نفسية واجتماعية ومادية أو سلوكية ، حيث أن المرحلة الانتقالية بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية تظهر فيها العديد من المشكلات المتعلقة باختيار التخصص وطريقة الدراسة الجامعية وتلبية متطلبات المقررات المختلفة إضافة إلى بناء العلاقات الاجتماعية والقدرة على التعبير عن الرأي وتكوين الاتجاهات ومعرفة قوانين التحويل وتغيير التخصص وكيفية تطوير الذات ومعرفة طرق التقديم للوظائف والمعلومات التي تحتاجها وطرق

المفاضلة، الشيء الذي يتطلب وجود مرشد أكاديمي لمساعدة الطالب (عمار، ٢٠١٥، ص ٢٤٤) كما أن نظام الدراسة الجامعية يتطلب العديد من الحركات الأكاديمية كالحذف والإضافة والتأجيل والاعتذار ووجود مقررات حرة وأخرى متطلبات جامعة ومواد تخصص ومعدل تراكمي يجب أن يحافظ عليه الطالب مرتفعا والعديد من الإجراءات الإدارية التي تتطلب وجود مرشد (العتيبي ،٢٠١٤، ص ١٥٨)

إن الطالب الجامعي بحاجة مستمرة للإرشاد منذ دخوله الجامعة ففي السنة الأولى يجهل قوانين ولوائح الجامعة وتنقصه الخبرات التي تساعده على الانخراط في مجتمعها وهنا تبرز أهمية المرشد الذي يساعد الطالب على التكيف مع الحياة الجامعية مما يؤدي إلى تحقيق أهدافه وطموحاته، وفي السنة الثانية يواجه بعض الطلاب ببعض التغيرات في دراستهم كالرغبة في تغيير التخصص أو ترك الدراسة والالتحاق بالعمل أو التحويل لجامعة أخرى وهنا أيضا تظهر أهمية الإرشاد في تخطي الطالب لهذه التحديات، أما في السن الثالثة فيكون الطالب قد ثبت في دراسته وتزوّد بالمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فإنه يحتاج للمرشد لتهيئة البيئة المناسبة لتحقيق أهدافه، أما طالب السنة الرابعة الذي سينهي دراسته ويتوقع تخرجه، فتؤرقه كيفية اختيار الوظيفة المناسبة وكيفية البحث عنها ،أو كيفية مواصلة دراسته العليا فعلى المرشد مساعدته في التخطيط السليم لمستقبله المهني أو الدراسي (الكندري، ٢٠١٠، ص ٦٢). ونظرا لأهمية الإرشاد الاكاديمي ودوره الفاعل في استقرار الطلاب وتحقيقهم للنجاح المطلوب. هدفت هذه الدراسة لمعرفة الممارسة الفعلية للإرشاد الاكاديمي بكليات فرع الكامل جامعة جدة من وجهة نظر الطالبات والمرشدات الأكاديميات والوقوف على الصعوبات التي تواجه العملية الإرشادية ومحاولة وضع حلول لها علنا نصل إلى الممارسة المأمولة للإرشاد الاكاديمي .

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة كمنسقة للإرشاد الأكاديمي بكليات جامعة جدة فرع الكامل، لاحظت أن عملية الإرشاد الأكاديمي تقتصر فقط على عمليات الحذف والإضافة وتسجيل المواد، ولا تتطرق إلى الكشف عن قدرات الطالبات وإمكاناتهن العقلية والتوفيق بينها وبين التخصصات المتاحة، كما أنها لا تهتم بمشكلات الطالبات الخاصة والتي قد يكون لها تأثير على تقدمهن الدراسي بناء على ذلك تمت صياغة أسئلة البحث التالية:

١- ماذا يعني مفهوم الإرشاد الأكاديمي للطالبات والمرشدات؟
٢- ما هو واقع ممارسة عملية الإرشاد الأكاديمي بالنسبة للطالبات والمرشدات الأكاديميات بكليات فرع الكامل من وجهة نظرهن؟
٣- ما هي المعوقات التي تواجه العملية الإرشادية من وجهة نظر الطالبات والمرشدات الأكاديميات بكليات فرع الكامل؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية عملية الإرشاد نفسها ودورها الهام في استقرار الطالب الجامعي في دراسته وانخراطه في البيئة الجامعية مما يمكنه من تحقيق أهدافه، بالتوفيق بين قدراته والتخصصات المناسبة، فالتعرف على الممارسة الفعلية لهذه العملية الحيوية واكتشاف الصعوبات التي تعترضها، من المتوقع أن يساعد في معرفة جوانب القصور فيها ومن ثم التغلب عليها والوصول بالعملية الإرشادية للمستوى المأمول، كما أنها قد تساعد في تصحيح مفهوم الإرشاد الأكاديمي لدى الطالبات وتوضيح الدور الفعلي للمرشدة الأكاديمية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مفهوم الإرشاد الأكاديمي لدى الطالبات والمرشدات الأكاديميات كما تهدف إلى الوقوف على الممارسة الفعلية للمرشدات الأكاديميات للعملية الإرشادية بكليات فرع الكامل والمعوقات التي تواجههن في القيام بهذه العملية، في محاولة للوصول للصورة المأمولة للإرشاد الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة:

الإرشاد الأكاديمي: هو تقديم خدمات للطالب وفق خطة علمية عملية مدروسة لمساعدته على فهم ذاته والبيئة من حوله، واكتشاف ميوله ورغباته ومهاراته، وتمكينه من تحديد أهدافه وطموحاته لتحقيق التكيف والشعور بالسعادة، في حياته العلمية والشخصية والمهنية (محمود، ١٩٩٨، ص ٢٢)

التعريف الإجرائي للإرشاد الأكاديمي: توجيه المرشدة للطالبة ونصحها ومتابعة مسيرتها الدراسية ومساعدتها في التكيف مع البيئة الجامعية وفهم ذاتها واكتشاف قدراتها واستعداداتها والاستفادة من جميع المصادر والفرص المتاحة لتحقيق أهدافها ومساعدتها في تحقيق النمو المتوازن في كل جوانب شخصيتها

عضو هيئة التدريس: هو الشخص الذي يشغل وظيفة أستاذ – أستاذ مشارك –أستاذ مساعد –محاضر ويلحق بهم المعيدون ومدرسو اللغات ويقوم بالتدريس في إحدى الجامعات المعترف بها (اللائحة المنظمة لشئون منسوبي الجامعات السعودية، ١٩٩٦).

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: سيتم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ الموافق ٢٠١٦-٢٠١٧م.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على طالبات المستويات السادس والثامن والعاشر من طالبات كليات العلوم والآداب والحاسبات والأعمال بفرع جامعة جدة بمحافظة الكامل والمرشدات الأكاديميات بهذه الكليات.

الإطار النظري: -

الإرشاد الاكاديمي هو عملية تقديم النصح والإرشاد والمساعدة للطالب الجامعي لمساعدته للتكيف مع بيئة الجامعة والتعرف عليها ، كذلك تبصيره بقدراته ومساعدته على فهم ذاته واختيار الدراسة التي تتناسب مع ميوله وقدراته ومساعدته على وضع خطته الدراسية والإشراف على سيرها مع مراعاة ظروف الطالب ورغباته مع يتوافق مع أنظمة الجامعة وقوانينها ، بمعنى آخر الإرشاد عبارة عن علاقة مهنية تقوم بين الطالب ومرشده هدفها مساعدة الطالب على التغلب على ما يعترضه من صعوبات وإزالة عدم التوافق الذي يعاني منه الطالب ، أساس هذه العلاقة المشاركة الوجدانية والاهتمام بحياة الطالب الاجتماعية والعلمية من اجل مساعدته على النجاح وإحداث التغيير والتعديل في شخصيته حتى يؤدي دوره المهني والاجتماعي النافع له ولوطنه(علي،٢٠٠٤ ،١٦٠-١٦١) كما يعرف الإرشاد الاكاديمي بأنه العملية التي تساعد الطالب على اكتشاف قدراته وإمكانياته وتوجيهه لاختيار التخصص الذي يتناسب مع قدراته كما يساعد في حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة واختيار المهنة كما يهدف لترقية السلوك أسلوب التعامل مع الظروف المحيطة به وتقبل الآخرين والتعبير بحرية عن المشاعر وتحمل المسئولية(الخوالدة ،٢٠٠٠، ص١٠٦) ومن تعريفات الإرشاد أنه العملية التي تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطالب في جميع جوانب شخصيته ، الاجتماعية والنفسية والتربوية والمهنية طيلة فترة مسيرته التعليمية وذلك باستخدام وسائل متنوعة لتحقيق هذا الهدف (الحريشي، ٢٠١٣،ص ٥٤٠).

الإرشاد يمكن أن يكون علاجيا أو وقائيا أو إنمائيا فالإرشاد العلاجي يتم فيه علاج المشكلة بعد وقوعها حيث يقوم المرشد بتحليل عناصر المشكلة وأسبابها ويضع بدائل للعلاج يتم اختيار الأفضل منها حسب مناسبتها لحالة الطالب. أما الإرشاد الوقائي فيتم فيه أخذ التحوطات التي تقي الطالب وقوع مشكلات خاصة فيما يتعلق بسير دراسته حيث يتم اللقاء مع المشرف مرة أو مرتين أسبوعيا وبعد الاختبارات لاستعراض درجات الطالب ووضع خطة لتحسينها، هذا على الصعيد الأكاديمي، ومن جانب آخر يسعى الإرشاد الوقائي لاكتشاف حالات عدم التكيف مع البيئة الجامعية والمحافظة على الصحة النفسية للطالب والإرشاد الإنمائي: يهدف لتنمية قدرات الطالب وتوجيهه خلال دراسته الجامعية مما يساعده على التفوق وتحقيق أهدافه (الحريشي ، ٢٠١٣،ص ٥٤٠).

كما توجد طرق متنوعة للإرشاد الأكاديمي تتنوع تبعاً للإمكانات المتاحة في البيئة الجامعية وحاجات الطلاب ومنها:

١- الإرشاد الفردي: وفيه يتم إرشاد طالب بمفرده وجها لوجه مع مرشده حيث يأتي الطالب لمرشده طالبا التوجيه والمساعدة لحل المشكلات التي تواجهه ويعبر عنها بكل صراحة ووضوح إذا وجد تفهما وتجاوبا من المرشد، وعلى المرشد أن يحرص على السرية التامة في التعامل مع حالة الطالب ومشكلاته، يتم الإرشاد الفردي عن طريق المقابلات والجلسات الإرشادية ومؤتمر الحالة.

٢- الإرشاد الجماعي: ويكون بين المرشد ومجموعة من الطلاب لديهم مشكلات مختلفة حيث يتم وضع الحلول من المجموعة كلها ويفضل أن تكون المجموعة متجانسة وقليلة العدد ويكون الإرشاد الجمعي لحل المشكلات العامة المتعلقة بالدراسة والتخصص وليست المشكلات الخاصة ودور المرشد هو تقديم النصح والتوجيه ويتم الإرشاد الجمعي عن طريق التمثيل المسرحي والمناقشات الجماعية والمحاضرات والنادي الإرشادي ومكتبة الإرشاد.
٣- الإرشاد بالحاسب الآلي: وهنا يتم استخدام البرامج الحاسوبية المتخصصة لتزويد المرشدين والطلاب بكل المعلومات التي يحتاجونها كالقوانين واللوائح والأنظمة والخطط الدراسية والمواعيد المهمة، يمكن أن يكون فرديا أو جماعيا وهذا النوع من الإرشاد لا يغني عن المناقشات المباشرة بين الطالب ومرشده لكنه يغني عن الأعمال الكتابية والورقية ويحدث البيانات باستمرار (الحريشي ، ٢٠١٣، ص ٥٤٢-٥٤٤).

يهدف الإرشاد الأكاديمي لمساعدة الطالب على تنمية شخصيته ليتمكن من فهم إمكانياته وقدراته ومشاعره واختيار الاستجابات المناسبة للتعامل مع بيئته بطريقة فعالة وناجحة ، كما يهدف إلى تعديل السلوك الغير مرغوب فيه وإكساب الطالب مستوى من النضج يؤهله لاتخاذ القرار المناسب حيال مشكلاته التي يواجهها، كما يهدف إلى تزويد الطالب بالمعلومات الأكاديمية التي تزيد من وعيه برسالة ودور الجامعة وأنظمتها وأهدافها والتعرف على مشكلات الطالب التي تؤثر على تحصيله الدراسي ، ومتابعته وتوجيهه خلال فترة الدراسة الجامعية(البدوي ،٢٠١٢ ، ص ٢٥٧). كما يهدف الإرشاد إلى التعريف بأنظمة الحذف والإضافة والتسجيل والتحويل بين الكليات والأقسام وتوضيح الخطط الدراسية (الحرشني، ٢٠١٣، ص٥٤١)، كما جاء من أهداف الارشاد الاكاديمي تعريف الطالب بالتخصصات والدرجات العلمية ومساعدته في اتخاذ القرارات الخاصة بمسيرته الدراسية(الكندري، ٢٠١٠ ص ٦٠)

المرشد الناجح هو الذي يدرك معنى العملية الإرشادية وأهميتها ويعرف ما عليه من واجبات فمن واجبات المرشد ومهامه الأساسية: تنظيم ملفات الطلاب والمحافظة على سريتها ومتابعة حالات الطلاب التحصيلية والسلوكية وتقديم الخدمات الإرشادية المناسبة لكل حالة، رعاية الموهوبين والمتأخرين دراسيا، تحري الأحوال الأسرية للطلاب والوقوف على المشكلات التي يمكن أن تكون سببا في تأخر الطالب دراسيا (أسرية – اقتصادية أو نفسية)، إعداد تقارير دورية عن مستويات الطلاب التعليمية ومتابعة تطورهم (السميح ،٢٠٠٤، ص ٨٥-٨٦) ، كذلك على المرشد مساعدة الطلاب على تنمية شخصياتهم نموا متكاملا لا يقتصر على الناحية الأكاديمية فعليه الاهتمام بميول الطلاب وقدراتهم و إشراكهم في اختيار التخصص الذي يناسب هذه القدرات كما عليه معرفة مشاكلهم النفسية والاجتماعية والعلمية والسلوكية ومساعدتهم في التغلب عليها

وتزويدهم بأنظمة الجامعة ومقرراتها الاختيارية والإجبارية ومساعدتهم في عمل خطتهم الدراسية ومتابعة نتائجهم الفصلية (القرني ،١٩٩١، ص٥٢٩) كذلك على المرشد مساعدة الطالب في اختيار التخصص المناسب مع قدراته وتزويده بالمعلومات الكاملة فيما يتعلق بالمقررات الدراسية وأرقامها وتعريف بالإجراءات الإدارية الواجب إتباعها ومساعدته في النواحي الأكاديمية (كيفية أداء الاختبارات وطريقة المذاكرة وكيفية المتابعة داخل المحاضرات وكتابة الملاحظات) كما على المرشد بناء علاقة طيبة مع الطالب تمكنه من التحاور معه حول مشكلاته الخاصة التي تنعكس على أدائه ومستواه الاكاديمي بجانب توجيهه مهنياً(المحبوب، ٢٠٠١، ص ٤٢)

تواجه العملية الإرشادية بالعديد من الصعوبات منها، التنافس بين مؤسسات التعليم العالي لتحقيق المكانة المرموقة من خلال أبحاث أعضاء هيئة التدريس بها، يجعل جل اهتمامهم البحث على حساب الإرشاد الاكاديمي ، كما أن زيادة أعداد الطلاب انعكست في زيادة أعباء أعضاء هيئة التدريس الإرشادية دون وجود مكافئات مما يجعل عضو هيئة التدريس يحجم عن القيام بالإرشاد ، بجانب القصور في إعداد وتدريب المرشدين على أعمال الارشاد ، العادي والالكتروني بالإضافة لضعف خدمات الانترنت (الكندري، ٢٠١٠، ص٧٩). ومن الصعوبات التي تواجه العملية الإرشادية ، قصور دور المرشدين على توقيع بطاقات الحذف والإضافة ، وعدم اهتمامهم بمشكلات الطالب التي تؤثر في مسيرته الدراسية، كذلك عدم التزامهم بالتواجد في مكاتبهم خلال الساعات المحددة للإرشاد ، بالإضافة لتغيير المرشد من سنة لأخرى ومن فصل دراسي لآخر وضعف إلمام المرشدين بطبيعة المساقات من حيث السهولة والصعوبة فضلا عن عدم وضوح فلسفة الارشاد لدى المرشد ، كما أن الطالب لا يلجأ للمرشد إلا في حالة وجود مشكلات أكاديمية .

نظرا لأهمية الإرشاد الاكاديمي فقد تناولته العديد من الدراسات كدراسة البدوي (٢٠١٢) الإرشاد الاكاديمي في مؤسسات التعليم ، المفاهيم والأهداف وآليات التنفيذ، هدفت إلى التعريف بالإرشاد الأكاديمي في نبذة تاريخية ثم استعرضت المصطلحات الخاصة بالإرشاد وأنواعه كما شرحت معنى الإرشاد التربوي وعرفت المرشد وأبرزت أهم مهامه وأكدت على أهمية دوره في حياة الطالب في التسجيل وتغيير المواد وتنظيم وقت الطالب واختيار المهنة والبحث عن العمل أو التهيئة للدراسات العليا. دراسة الحريشي (٢٠١٣) تنظيم الإرشاد الاكاديمي بجامعة الأميرة نورا بنت عبد الرحمن وسبل تطويره في ضوء التوجهات العالمية ، هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتنظيم الإرشاد الاكاديمي بالجامعة في ضوء التوجهات العالمية وذلك من خلال تشخيص واقع الإرشاد الاكاديمي والتحديات التي تواجه عملية الإرشاد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ، توصلت إلى وجود بعض التحديات التي تواجه الإرشاد الاكاديمي وتعرفت على وظائف المرشد ومن ثم وضعت تصور مقترح لتنظيم الإرشاد

في ضوء التوجهات العالمية، دراسة الخوالدة وغرايبة (٢٠٠٠) مشكلات الإرشاد الاكاديمي في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة والعاملين في دائرة القبول والتسجيل ، هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة مشكلات الإرشاد الاكاديمي من وجهة نظر الطلاب والعاملين في دائرة القبول والتسجيل، توصلت إلى وجود العديد من المشكلات التي تواجه الطلاب في الإرشاد منها مشكلات متعلقة بطبيعة العلاقة بين المرشد والطالب ومشكلات متعلقة بالخطة الدراسية وتعليمات القبول والتسجيل ومشكلات متعلقة بالجدول الدراسي، دراسة الزبون (٢٠٠٨) مشكلات الإرشاد الاكاديمي في جامعة جرش الأهلية من وجهة نظر الطلبة، هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات الإرشاد الاكاديمي في جامعة جرش الأهلية من وجهة نظر الطلاب ، توصلت إلى وجود العديد من المشكلات منها عدم ودية العلاقة مع المرشد وعدم التزام الطالب بتوجيهات المرشد وعدم التزام الطالب بمواعيد اللقاء مع المرشد وعدم إدراك الطالب لأهمية الإرشاد التعارض في جداول الطلاب وكثرة التعديلات في الخطة الدراسية عدم كفاية الزمن المخصص لعميات السحب والإضافة وقيام الطلاب بعمليات السحب والإضافة دون استشارة المرشد، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لترقية العملية الإرشادية، دراسة العتيبي (٢٠١٤) الأساليب الحديثة للإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية بنجران، هدفت إلى التعرف على المستوى المأمول لأساليب الإرشاد الاكاديمي من وجهة نظر الطلاب بكلية التربية جامعة نجران، توصلت الدراسة إلى أن المستوى المأمول للإرشاد كان جيداً وجاءت تفضيلات الطلاب لأبعاد الإرشاد متمثلة في تكنولوجيا المعرفة وإدارة المعرفة وإنتاج المعرفة وبرامج إعداد الطلاب ودور عضو هيئة التدريس ، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات جاء في مقدمتها أهمية تقديم الإرشاد الأكاديمي من خلال وسائل التقنية الحديثة كالبريد الإلكتروني والشاشات الإلكترونية وكل وسائل التواصل الاجتماعي، دراسة القرني (١٩٩١) وظائف الإرشاد الأكاديمي ومشكلاته من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود، هدفت الدراسة إلى تقويم وظائف المرشد الأكاديمي الحالية ووظائفه المستقبلية والتعرف على أهم المشكلات التي تعيق خدمات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، حددت الدراسة مجموعة من أدوار المرشد منها تعريف الطلاب بالفرص الوظيفية ومساعدتهم في اختيار التخصص، التعريف بالأنظمة الأكاديمية بالجامعة، مساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم ، المساعدة في تعديل السلوك، ومن المشكلات التي أبرزتها الدراسة، عدم تواجد المرشد بمكتبه، ثقل العبء التدريسي، اقتصار عملية الإرشاد على توقيع نموذج السحب والإضافة والتسجيل، عدم جودة العلاقة بين المرشد والطالب، عدم وضوح الهدف من الإرشاد الاكاديمي، قدمت الدراسة مجموعة توصيات من أهمها استحداث مراكز للإرشاد يعمل بها موظفون متفرغين للإرشاد الاكاديمي فقط، دراسة الكندري

(٢٠٠٦) التوجيه والإرشاد الاكاديمي في جامعة الكويت، هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء الطلاب في جامعة الكويت حول مدى فاعلية مكاتب الإرشاد وموظفيها في القيام بمهام الإرشاد، من حيث خبرتهم وتعاملهم مع الطلاب، أظهرت النتائج رضا الطلاب عن الخدمات المقدمة لهم من قِبل موظفي مكاتب الإرشاد، أجرى المحبوب (٢٠٠١) دراسة بعنوان خصائص المرشد الاكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل ، توصلت إلى اتفاق الطلاب على أهمية خصائص العدل والدفء في التعامل والتأثير ومراعاة مشاعر الطلاب والقدرة على حل المشكلات تلتها في الترتيب التعامل برحابة صدر في الموضوعات الإرشادية ، تشجيع الطلاب على اتخاذ قراراتهم وتطوير قدراتهم والتواجد في مكتبه حين الحاجة إليه، كما أبرزت الدراسة مجموعة من المشكلات منها قصور بعض المرشدين في النواحي العلمية ومهارات الإرشاد كما أوضحت حاجة الطلاب على اختلاف مستوياتهم للإرشاد، وقدمت مجموعة توصيات لتطوير الإرشاد، دراسة المشهداني (٢٠٠٥) خصائص المرشد الاكاديمي النموذجي كما يدركها طلاب الدراسات العليا في جامعة اليرموك، هدفت إلى التعرف على خصائص المرشد الاكاديمي النموذج ، وتوصلت إلى أهمية الخصائص الاجتماعية للمرشد الاكاديمي والتي جاءت في المرتبة الأولى تلتها الخصائص المهنية والأكاديمية ثم النفسية التي احتلت المركز الأخير، أجرى الكريمين والنابلسي (٢٠١٠) دراسة حول مشكلات الإرشاد الاكاديمي من وجهة نظر الطلاب والمرشدين الأكاديميين والعاملين في وحدة القبول والتسجيل في جامعة البلقاء التطبيقية هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلاب من وجهة نظرهم والمشكلات التي تواجه موظفي القبول والتسجيل، ، توصلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات المتعلقة بالمرشدين هي تغيير المرشد من سنة لأخرى أو من فصل دراسي لآخر، أما فيما يخص الطلاب فكانت أهم المشكلات هي عدم توفر سجل للطالب عند مرشده يوضح تقدمه في الخطة الدراسية كذلك التعديل المستمر على الخطة، أما بالنسبة لموظفي القبول والتسجيل فقد تمحورت المشكلات حول عملية التسجيل التي تتم حسب ما هو متوفر من الشعب الدراسية وليس بناء على توجيهات المرشد، قدمت الدراسة مجموعة توصيات لحل هذه المشكلات، دراسة رمضان (٢٠٠٤) مشكلات الإرشاد الاكاديمي في كلية التربية بسلطنة عمان هدفت إلى بيان ماهية الإرشاد الاكاديمي وفلسفته ومشكلاته في كلية التربية بسلطنة عمان، ومدى اختلاف تلك المشكلات حسب بعض المتغيرات، كما هدفت إلى وضع تصور مقترح لتفعيل الإرشاد الاكاديمي داخل الكلية، أبرزت الدراسة العديد من المشكلات منها على مستوى العاملين بالقبول والتسجيل، عدم عقد دورات تدريبية لهم وعياب التنسيق بينهم وبين المرشدين وعدم تواجد المرشدين في مكاتبهم لتوجيه الطلاب، اقتصار عملية الإرشاد على أعمال القبول والتسجيل، ضيق الوقت المخصص للحذف والإضافة، عدم استقرار الخطة الدراسية، عدم وضوح التعليمات الخاصة

بالتسجيل، أما فيما يخص الطلاب فقد أبرزت الدراسة مشكلات منها عدم الالتزام بمواعيد الحذف والإضافة وعدم الاهتمام بمواعيد الإرشاد المعلنة عدم فهم القوانين الجامعية، عدم التزام الطلاب بالخطة الدراسية، أما بالنسبة للمرشدين فقد أوردت الدراسة مشكلات منها عدم الاقتناع بجدوى الإرشاد، عدم الاطلاع على اللوائح التي تنظم الإرشاد، عدم الالتزام بالساعات المكتبية، عدم إلمام المرشدين بفلسفة الساعات المعتمدة، قدمت الدراسة مجموعة توصيات لمواجهة هذه المشكلات، دراسة سعادة وآخرون (٢٠٠٧) دراسة ميدانية لمشكلات التسجيل والإرشاد الاكاديمي بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن، هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه طلاب الجامعة والتي سببها إجراءات التسجيل من جهة وتلك التي سببها المرشد الاكاديمي من جهة أخرى، وتوصلت إلى وجود مشكلات حادة فيما يتعلق بالتسجيل ، أما المشكلات المتعلقة بالمرشد فقد تمثلت في قلة التواصل مع الطلاب وعدم معرفة خلفياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر على تحصيلهم، دراسة شافعي (٢٠٠٨) مشكلات الإرشاد الاكاديمي ومقترحات تطويره كما يراها طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإرشاد الاكاديمي وتحديد مشكلات الإرشاد ومجالاته ووضع مقترحات لتطويره، توصلت إلى وجود العديد من المشكلات الخاصة بعملية التسجيل منها عدم الأخذ بآراء الطلاب في فتح الشعب وقصر فترة الحذف والإضافة وصعوبة فتح الشعب التي يحتاجها الطلاب أما المشكلات المتعلقة بالمرشد فقد ورد منها قلة تواجد المرشد في مكتبه وقلة التواصل مع الطلاب وعدم فاعلية المرشد أثناء عملية التسجيل وتغيير المرشد من سنة لأخرى وقلة الوقت الذي يخصصه المرشد للإرشاد وعدم احتفاظ المرشد بملفات للإرشاد، كثرة أعداد الطلاب للمرشد الواحد، قدمت الدراسة مجموعة توصيات لتطوير العملية الإرشادية، دراسة صبري (١٩٨٦) الحاجة إلى تحسين الإرشاد الاكاديمي في الجامعة كما يراها الطالب الجامعي العربي، هدفت الدراسة إلى التعرف على حاجات الطلاب الإرشادية في الجانب الاكاديمي وذلك بهدف تحسين الإرشاد في التعليم العالي العربي من خلال تحديد أولويات الإرشاد من وجهة نظر الطلاب، وتحديد الخدمات التي يحتاجونها وتوضيح ما إذا كانت هنالك فروق ترجع لمتغيرات الجنس والأقدمية في الجامعة، كذلك معرفة آراء الطلاب في الشخص الأكثر ملائمة للقيام بعمليات الإرشاد، توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات فيما يخص حاجتهم للخدمات الإرشادية تبعا لمتغيرات الجنس والأقدمية في الجامعة، ومن الخدمات التي أبرزتها الدراسة الاحتفاظ بملف للطالب عند المرشد، الاهتمام بمشكلات الطلاب الاجتماعية والاقتصادية والنفسية، الحرص على التوفيق بين قدرات الطالب والتخصصات المتاحة، تزويد الطلاب بمعلومات حول التخصصات المختلفة والمساعدات المادية المتاحة لهم، قدمت الدراسة مجموعة توصيات لتطوير الإرشاد الأكاديمي.

مجتمع الدراسة: -تكون مجتمع الدراسة من عضوات هيئة التدريس المرشدات الأكاديميات وعددهن ١٦ مرشدة أكاديمية بكليات العلوم والآداب والحاسبات وكلية الأعمال بمحافظة الكامل فرع جامعة جدة وطالبات جامعة جدة فرع الكامل في كليات العلوم والآداب والحاسبات والأعمال

عينة الدراسة: تم توزيع الاستبانة المستخدمة كأداة للدراسة على طريقة العينة العشوائية على عضوات هيئة التدريس المرشدات حيث تم توزيع ١٦ استبانة وتم استرجاعها كاملة بنسبة١٠٠%، أما الطالبات فقد تم اختيار عينة عشوائية أيضا من طالبات المستوى السادس والثامن والعاشر من الكليات المذكورة تم توزيع ٢٠٠ استبانة واسترجاع ١٩٣ استبانة بنسبة ٩٦,٥%

أداة الدراسة: -تم تصميم استبانة لتحقيق هدف الدراسة وذلك على ضوء مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال الإرشاد الأكاديمي حيث استفادت الباحثة من هذه الدراسات في تصميم الاستبانة في صورتها النهائية مشتملة على ثلاثة محاور هي (مفهوم الإرشاد الأكاديمي – الممارسة الفعلية للإرشاد الأكاديمي – المعوقات التي تواجه العملية الإرشادية). وللإجابة على فقرات الاستبانة تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي (عبد الفتاح، ٢٠٠٧ ، ص٥٤٠) والمتمثل في الأوزان والتقديرات التالية: -

جدول (١) يوضح تقديرات وأوزان الاستجابات:

المتوسط المرجح	المستوي	
	المحور الثاني	**المحور الثالث**
١,٠٠ ـــــــــ ١,٦٦	دائما	أوافق
١,٦٧ـــــــــ ٢,٣٣	أحيانا	إلى حد ما
٢,٣٤ ـــــــــ ٣,٠٠	إطلاقاً	لا أوافق

صدق الأداة :- للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة(أداة الدراسة) تم عرضهما على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز وكلية العلوم والآداب بالكامل لتحكيمها وتوضيح مدى ملائمة الفقرات للمحاور وصحة الصياغة اللغوية ومدى أهمية الفقرات للدراسة ومناسبتها لها ، ومن ثم تم تعديل عبارات الاستبانة بناء على توجيهات المحكمين بالحذف أو الإضافة أو تعديل الصياغة اللغوية ، لتخرج في صورتيهما النهائية مكونة من ثلاثة محاور ، المحور الأول مفهوم الإرشاد الأكاديمي ويحتوي على ثلاث عبارات يتم اختيار الإجابة التي تمثل مفهوم الإرشاد الاكاديمي بالنسبة للمفحوصات، المحور الثاني الممارسة الفعلية للإرشاد الأكاديمي ويحتوي على ٢٧ عبارة ، المحور

الثالث الصعوبات التي تواجه العملية الإرشادية ويحتوي على ١٦ عبارة موجهة للطالبات و٢٠ عبارة موجهة للمرشدات .

ثبات الأداة: -للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة مكونة من ١٥ عضو هيئة تدريس وعينة من الطالبات قوامها ٣٠ طالبة وأعيد تطبيقها مرة أخرى بفاصل أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني وتم التأكد من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا والذي تدل زيادته على زيادة مصداقية البيانات (عبد الفتاح ،٢٠٠٧، ص ٥٦٠) وكان قيمة معدل الثبات للاستبانة (0.875) وهي قيمة ثبات مرتفعة جداً وموجبة الإشارة وتعتبر مقبولة وتفي بأغراض الدراسة.

جدول رقم (٢) يوضح معامل الثبات للاستبانة

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
٠,٨٧٥	٦٣

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يبحث في طبيعة موضوع البحث من حيث تكوينها ووصف العلاقة بينها وأسبابها كما يقوم بجمع الآراء حولها لمعرفة آثارها والحلول الخاصة بها (النهاري، ٢٠٠٢، ص٢٣).

المعالجة الإحصائية:تم تحليل نتائج استجابات عينة الدراسة على الاستبانة بحساب النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على محور الاستبانة الأول وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحورين الثاني والثالث ومن ثم التوصل للاتجاه العام للمحور من حيث درجة الممارسة للعملية الإرشادية في المحور الثاني ودرجة الموافقة في المحور الثالث.

النتائج والمناقشة:

المحور الأول: مفهوم الإرشاد الأكاديمي

جدول رقم (٣) يوضح النسب المئوية لاستجابات المرشدات على المحور الأول مفهوم الإرشاد الأكاديمي

العبارة	التكرارات	النسبة	النسبة التراكمية
العملية التي تساعد الطالبة على اتخاذ القرارات الخاصة باختيار التخصص وتحديد المسار الأكاديمي لتحقيق أهدافها الشخصية والمهنية والاجتماعية	١	٦,٣	%٦,٣
العملية التي تزود الطالبة بالمعلومات الخاصة	١٤	%٨٧,٥	%٩٣,٨

بنظام الساعات المعتمدة وقواعد التسجيل والسحب والإضافة والاعتذار والانسحاب ومتطلبات التخرج			
توجيه المرشدة للطالبة ونصحها ومتابعة مسيرتها الدراسية ومساعدتها في التكيف مع البيئة الجامعية وفهم ذاتها واكتشاف قدراتها واستعداداتها والاستفادة من جميع المصادر والفرص المتاحة لتحقيق أهدافها ومساعدتها في تحقيق النمو المتوازن في كل جوانب شخصيتها	١	٦,٣%	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المفهوم رقم (١) للإرشاد تم اختياره من قبل مرشدة واحدة بنسبة مئوية ٦,٣% %، كما اختارت ١٤ مرشدة المفهوم الثاني للإرشاد بنسبة ٨٧,٥% ، أما المفهوم الثالث فقد اختارته مرشدة واحدة بنسبة مئوية ٦,٣%

جدول رقم (٤) يوضح النسب المئوية لاستجابات الطالبات على المحور الأول مفهوم الإرشاد الأكاديمي

	التكرارات	النسبة	النسبة التراكمية
العملية التي تساعد الطالبة على اتخاذ القرارات الخاصة باختيار التخصص وتحديد المسار الأكاديمي لتحقيق أهدافها الشخصية والمهنية والاجتماعية	٤٠	٢٠,٢	٢٠,٧%
العملية التي تزود الطالبة بالمعلومات الخاصة بنظام الساعات المعتمدة وقواعد التسجيل والسحب والإضافة والاعتذار والانسحاب ومتطلبات التخرج	٨٣	٤١,٩	٦٣,٧%
توجيه المرشدة للطالبة ونصحها ومتابعة مسيرتها الدراسية ومساعدتها في التكيف مع البيئة الجامعية وفهم ذاتها واكتشاف قدراتها واستعداداتها والاستفادة من جميع المصادر والفرص المتاحة لتحقيق أهدافها ومساعدتها في تحقيق النمو المتوازن في كل جوانب شخصيتها	٧٠	٣٥,٤	١٠٠,٠%

يتضح من الجدول رقم (٤)، أن المفهوم رقم (١) للإرشاد تم اختياره من قبل ٤٠ طالبة بنسبة مئوية ٢٠,٧%، كما اختارت المفهوم الثاني ٨٣ طالبة بنسبة ٦٣,٧%، أما المفهوم الثالث فقد اختارته ٧٠ طالبة بنسبة مئوية ٣٥,٤%.

جدول رقم (٥) يوضح النسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لاستجابات المرشدات على المحور الثاني الممارسة الفعلية للعملية الإرشادية

م	العبارة	دائما	أحيانا	إطلاقا	الوسط الحسابي	والانحراف المعياري	النتيجة
١	تزويد الطالبات باللوائح الأكاديمية وآداب السلوك	(١٣) %٨١,٣	(٣) %١٨,٨	(٠) %٠	١,١٩	٠,٤٠٣	دائما
٢	التعريف بالخطة الدراسية والمتطلبات السابقة للمواد	١٥ %٩٣,٨	١ %٦,٣	٠ %٠	١,٠٦	٠,٢٥٠	دائما
٣	التعريف بمواعيد بدء الدراسة ومواعيد الحذف والإضافة والاختبارات	١٦ %١٠٠	١ %٦,٣	٠ %٠	١,٠٠	٠,٠٠٠	دائما
٤	حل مشكلات التعارض في الجدول الدراسي	٩ %٥٦,٣	٧ %٤٣,٨	٠ %٠	١,٤٤	٠,٥١٢	دائما
٥	مساعدة الطالبة في التعرف على أنظمة الجامعة والخدمات المتاحة بها	٩ %٥٦,٣	٧ %٤٣,٨	٠ %٠	١,٤٤	٠,٥١٢	دائما
٦	المساعدة في اختيار المواد الواجب تسجيلها في الفصل الدراسي المعين	١٥ %٩٣,٨	١ %٦,٣	٠ %٠	١,٠٦	٠,٢٥٠	دائما
٧	المساعدة في اختيار التخصص المناسب	٥ %٣١,٣	٧ %٤٣,٨	٤ %٢٥	١,٩٤	٠,٧٧٢	أحيانا
٨	التوجيه في حالات السحب والإضافة والتحويل بين الكليات	١٢ %٧٥	٤ %٢٥	٠ %٠	١,٢٥	٠,٤٤٧	دائما
٩	متابعة نتائج الطالبات ومستوى تحصيلهن	٦ %٣٧,٥	٣ %١٨,٨	٧ %٤٣,٨	٢,٠٦	٠,٩٢٩	إطلاقا
١٠	تقديم نصائح في كيفية أداء واجبات المقررات المختلفة	٤ %٢٥	٤ %٢٥	٨ %٥٠	٢,٢٥	٠,٨٥٦	إطلاقا
١	توجيه الطالبات لكيفية	٣	٤	٩	٢,٣٨	٠,٨٠٦	إطلاقا

١	إدارة الوقت للدراسة والأمور الأخرى	١٨,٨%	٢٥%	٥٦,٣%			
١ ٢	التعريف بكيفية حساب المعدلات التراكمية والفصلية	٣ ١٨,٨%	٥ ٣١,٣%	٧ ٤٣,٨%	٢,٢٧	٠,٧٩٩	إطلاقا
١ ٣	التعريف بالمهارات الأساسية للاستعداد للاختبارات والعادات الدراسية السليمة	٦ ٣٧,٥%	٣ ١٨,٨%	٧ ٤٣,٨%	٢,٠٦	٠,٩٢٩	إطلاقا
١ ٤	إعداد ملف لكل طالبة يحتوي على الإنذارات والنتائج الفصلية الجداول والحذف والإضافة وأرقام التواصل	١٣ ٨١,٣%	٣ ١٨,٨%	٠ ٠%	١,١٩	٠,٤٠٣	دائما
١ ٥	مناقشة المشكلات الاجتماعية والمادية التي تؤثر في مسيرة الطالبة الدراسية	١ ٦,٣%	٦ ٣٧,٥	٩ ٥٦,٣%	٢,٥٠	٠,٦٣٢	إطلاقا
١ ٦	استعراض الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطالبة وتقديم حلول لها	٦ ٣٧,٥%	٣ ١٨,٨%	٧ ٤٣,٨%	١,٨١	٠,٧٥٠	إطلاقا
١ ٧	تزويد الطالبة بمعلومات تساعدها في اختيار المهنة والتخطيط المستقبلي	٥ ٣١,٣%	٣ ١٨,٨%	٨ ٥٠%	٢,١٩	٠,٩١١	إطلاقا
١ ٨	توضيح العلاقة بين تخصص الطالبة وسوق العمل	٥ ٣١,٣%	٢ ١٢,٥%	٩ ٥٦,٣%	٢,٢٥	٠,٩٣١	إطلاقا
١ ٩	التعريف بأهمية الارشاد الاكاديمي	١٥ ٩٣,٨%	١ ٦,٣%	٠ ٠%	١,٠٦	٠,٢٥٠	دائما
٢ ٠	الالتزام بالتواجد خلال الساعات المكتبية المحددة مسبقا	١٣ ٨١,٣%	٣ ١٨,٨%	٠ ٠%	١,١٩	٠,٤٠٣	دائما
٢	التواصل المستمر مع	١٠	٥	١	١,٤٤	٠,٦٢٩	دائما

١	الطالبات المتعثرات	%٦٢,٥	%٣١,٣	%٦,٣			
٢٢	تشجيع الطالبات المتفوقات على تحقيق المزيد من النجاح	٦ %٣٧,٥	٨ %٥٠	٢ %١٢,٥	١,٧٥	٠,٦٨٣	أحيانا
٢٣	تنمية الجانب القيمي والأخلاقي لدى الطالبات (احترام القانون- عدم الغش المحافظة على الممتلكات العامة الصدق الأمانة	١١ %٦٨,٨	٤ %٢٥	١ %٦,٣	١,٣٨	٠,٦١٩	دائما
٢٤	المساعدة في بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة	٣ ١٨,٨	٥ %٣١,٣	٨ %٥٠	٢,٣١	٠,٧٩٣	إطلاقا
٢٥	احترام خصوصية الطالبات وعدم البوح بأسرارهن	١٥ %٩٣,٨	١ %٦,٣	٠ %٠	١,١٣	٠,٥٠٠	دائما
٢٦	معاملة الطالبات باحترام الإنصات الجيد وإظهار الاهتمام	١٦ %١٠٠	٠ %٠	٠ %٠	١,٠٠	٠,٠٠٠	دائما
٢٧	التواصل مع الطالبات خارج نطاق الارشاد عبر الهاتف والبريد الالكتروني	١٥ %٩٣,٨	١ %٦,٣	٠ %٠	١,٦	٠,٢٥٠	دائما
	نتيجة المحور الثاني	٢٥٧ %٥٧,٤	٩٨ %٢١,٩	٩٢ %٢٠,٦	١,٦٢	٠,٣٣	دائما

يتضح من الجدول رقم(٥) ، أن العبارات ١-٢-٣-٤-٥-٦-٨-١٤-١٩-٢٠-٢٣-٢٥ تمت الإجابة عليها بالخيار (دائما) بينما العبارات ٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤ــــ١٥-١٧-١٨-٢٤ تمت الإجابة عليها بالخيار (إطلاقا) بينما العبارات (٧-٢٢) حظيت بالخيار (أحيانا) من قبل المرشدات الأكاديميات.

جدول رقم (٦) يوضح النسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات على المحور الثاني الممارسة الفعلية للعملية الإرشادية

م	العبارة	دائما	أحيانا	إطلاقا	الوسط الحسابي	والانحراف المعياري	النتيجة
١	تزويد الطالبات باللوائح الأكاديمية وآداب السلوك	٧٥ %٣٨,٩	٩٣ %٤٨,١	٢٥ %١٢	١,٧٤	٠,٦٧١	أحيانا
٢	التعريف بالخطة الدراسية	١٣٨	٤٤	١١	١,٣٤	٠,٥٨٤	دائما

	والمتطلبات السابقة للمواد	٧١,٥٠%	٢٢,٨%	٥,٧%			
٣	التعريف بمواعيد بدء الدراسة ومواعيد الحذف والإضافة والاختبارات	١٥٣ ٧٧,٢٧%	٣٠ ١٥,٥٤ %	١٠ ٥,١٩%	١,٢٤	٠,٥١٦	دائما
٤	حل مشكلات التعارض في الجدول الدراسي	١٢٧ ٦٥,٨٠%	٥٦ ٢٩,٠١ %	١٠ ٥,١٩%	١,٣٨	٠,٥٧٦	دائما
٥	مساعدة الطالبة في التعرف على أنظمة الجامعة والخدمات المتاحة بها	٦٥ ٣٣,٦٧%	٩٥ ٤٩,٢٢ %	٣٣ ١٧,٠٩ %	١,٨٣	٠,٦٩٣	أحيانا
٦	المساعدة في اختيار المواد الواجب تسجيلها في الفصل الدراسي المعين	١٢٣ ٦٣,٧٣%	٥٠ ٢٥,٩٠ %	٢٠ ١٠,٣٦ %	١,٤٦	٠,٦٧٨	دائما
٧	المساعدة في اختيار التخصص المناسب	٤٠ ٢٠,٧٢%	٦٩ ٣٥,٧٥ %	٨٤ ٤٣,٥٢ %	٢,٢٥	٠,٧٥٧	إطلاقا
٨	التوجيه في حالات السحب والإضافة والتحويل بين الكليات	٨٦ ٤٤,٥٥%	٨٥ ٤٤,٠٤ %	٢٢ ١١,٤١ %	١,٦٦	٠,٦٦٣	دائما
٩	متابعة نتائج الطالبات ومستوى تحصيلهن	٤٠ ٢٠,٧٢%	٨٦ ٤٤,٥٦ %	٦٧ ٣٤,٧٢ %	٢,١٦	٠,٧٢٧	أحيانا
١٠	تقديم نصائح في كيفية أداء واجبات المقررات المختلفة	٤٣ ٢٢,٢٦%	٧٥ ٣٨,٩٠ %	٧٤ ٣٨,٣٤ %	٢,١٦	٠,٧٧٠	إطلاقا
١١	توجيه الطالبات لكيفية إدارة الوقت للدراسة والأمور الأخرى	٢٩ ١٥,٠٢%	٤٦ ٢٣,٨٣ %	١١٦ ٦٠,١٠ %	٢,٤٦	٠,٧٤٣	إطلاقا
١٢	التعريف بكيفية حساب المعدلات التراكمية والفصلية	٣١ ١٦,٠٦%	٦٥ ٣٣,٦٧ %	٩٧ ٥٠,٢٦ %	٢,٣٤	٠,٧٤٢	إطلاقا
١٣	التعريف بالمهارات الأساسية للاستعداد للاختبارات والعادات الدراسية السليمة	٤٤ ٢٢,٨٠%	٦٣ ٣٢,٦٤ %	٨٦ ٤٤,٥٦ %	٢,١٩	٠,٧٩٣	إطلاقا
١٤	إعداد ملف لكل طالبة يحتوي على الإنذارات والنتائج الفصلية الجداول والحذف والإضافة وأرقام التواصل	١٢٣ ٦٣,٧٣%	٥٠ ٢٥,٩١ %	٢٠ ١٠,٣٦ %	١,٤٦	٠,٦٧٨	دائما
١٥	مناقشة المشكلات الاجتماعية والمادية التي تؤثر في مسيرة الطالبة الدراسية	٢٥ ١٢,٩٦%	٥٤ ٢٨%	١١٤ ٥٩,١%	٢,٤٦	٠,٧١١	إطلاقا
١٦	استعراض الصعوبات الأكاديمية	٦٤	٨٢	٤٧	١,٩٢	٠,٧٦٠	أحيانا

	التي تواجه الطالبة وتقديم حلول لها	%٣٣,١٦	٤٢,٤٩ %	٢٤,٣٥ %			
١٧	تزويد الطالبة بمعلومات تساعدها في اختيار المهنة والتخطيط المستقبلي	٣٣ %١٧,٠١	٦٦ %٣٤,٢	٩٤ %٤٨,٧	٢,٣١	٠,٧٥٠	إطلاقا
١٨	توضيح العلاقة بين تخصص الطالبة وسوق العمل	٣٨ %١٩,١	٧٥ %٣٨,٩	٨٠ %٤١,٥	٢,٢١	٠,٧٥٣	إطلاقا
١٩	التعريف بأهمية الارشاد الاكاديمي	٥٩ %٣٠,٥٦	٨٤ ٤٣,٥٢ %	٥٠ ٢٥,٩٠ %	١,٩٥	٠,٧٥٢	أحيانا
٢٠	الالتزام بالتواجد خلال الساعات المكتبية المحددة مسبقا	١٠١ %٥٢,٣٣	٧٣ ٣٧,٨٢ %	١٩ %٩,٨٤	١,٥٩	٠,٦٦٨	دائما
٢١	التواصل المستمر مع الطالبات المتعثرات	١٠٩ %٥٦,٤٧	٥٨ ٣٠,٠٥ %	٢٦ ١٣,٤٧ %	١,٥٧	٠,٧٢٠	دائما
٢٢	تشجيع الطالبات المتفوقات على تحقيق المزيد من النجاح	٧٣ %٣٧,٨٢	٨٣ ٤٣,٠٠ %	٣٧ ١٩,١٧ %	١,٨١	٠,٧٣٩	أحيانا
٢٣	تنمية الجانب القيمي والأخلاقي لدى الطالبات (احترام القانون- عدم الغش المحافظة على الممتلكات العامة الصدق الأمانة	٩٧ %٥٠,٢٥	٦٩ ٣٥,٧٥ %	٢٧ ١٣,٩٩ %	١,٦٢	٠,٧٠٢	دائما
٢٤	المساعدة في بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة	٤٤ %٢٢,٨	٦٠ %٣١,١	٨٩ ٤٦,١١ %	٢,٢٢	٠,٧٩٩	إطلاقا
٢٥	احترام خصوصية الطالبات وعدم البوح بأسرارهن	١١٠ %٥٦,٩٩	٦٤ ٣٣,١٦ %	١٩ %٩,٨٤	١,٥٣	٠,٦٧٤	دائما
٢٦	معاملة الطالبات باحترام(الإنصات الجيد وإظهار الاهتمام	١٠٧ %٥٥,٤٤	٧٠ ٣٦,٢٧ %	١٦ %٨,٣	١,٥٣	٠,٦٤٩	دائما
٢٧	التواصل مع الطالبات خارج نطاق الارشاد عبر الهاتف والبريد الالكتروني	٣٩ %٢٠,٢٠	٦٨ ٣٥,٢٣ %	٨٧ ٤٥,٠٧ %	٢,٢٤	٠,٧٦٩	إطلاقا
	نتيجة المحور الثاني						

يتضح من الجدول رقم(٦)، أن العبارات ١-٢-٣-٤-٥-٦-٨-١٤-١٩-٢٠-٢٣-٢٥ تمت الإجابة عليها بالخيار (دائما) بينما العبارات ٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤—١٥-١٧-١٨-٢٤ تمت الإجابة عليها بالخيار (إطلاقا) بينما العبارات (٧-٢٢) حظيت بالخيار (أحيانا) من قبل الطالبات.

جدول رقم(٧) يوضح النسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لاستجابات المرشدات على المحور الثالث المعوقات التي تواجه العملية الإرشادية

م	العبارة	التكرارات النسبية لاستجابات عينة الدراسة			المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
		أوافق	إلى حد ما	لا أوافق			
١	جهل الطالبات لمعني وأهمية الإرشاد الأكاديمي	١١ %٦٨,٨	٥ %٣١,٣	٠ ٠	١,٣١	٠,٤٧٩	أوافق
٢	عدم التزام الطالبات بمواعيد وتعليمات التسجيل والحذف والإضافة	١١ %٦٨,٨	٤ %٢٥,٠	١ %٦,٣	١,٣٨	٠,٦١٩	أوافق
٣	ضعف ثقة الطالبات في المرشدة الأكاديمية	٦ %٣٧,٥	٢ %١٢,٥	٧ %٤٨,٣	٢,٠٧	٠,٩٦١	لا أوافق
٤	اعتماد الطالبات بشكل كامل علي المرشدة في عمليات التسجيل والحذف والإضافة	١٥ %٩٣,٨	١ %٦,٣	٠ ٠	١,٠٦	٠,٢٥٠	أوافق
٥	. اقتصار عملية الإرشاد لدي الطالبة على عمليات والحذف والإضافة والتسجيل (لا تراجع المرشدة بعدها)	١٠ %٦٢,٥	٣ %١٨,٨	٣ %١٨,٨	١,٥٦	٠,٨١٤	أوافق
٦	عدم تدريب المرشدات على القيام بعملية الإرشاد	٩ %٥٦,٣	٥ %٣١,٣	٢ %١٢,٥	١,٥٦	٠,٧٢٧	أوافق
٧	عدم توفر حوافز للمرشدات	١٣ %٨١,٣	٣ %١٨,٨	٠ ٠	١,١٩	٠,٤٠٣	أوافق
٨	كثرة أعداد الطالبات للمرشدة الواحدة	١٣ %٨١,٣	٢ %١٢,٥	١ %٦,٣	١,٢٥	٠,٥٧٧	أوافق
٩	كثرة أعباء المرشدة ومسؤولياتها	١٣ %٨١,٣	٢ %١٢,٥	١ %٦,٣	١,٢٥	٠,٥٧٧	أوافق
١٠	عدم وجود تسهيلات إدارية للأعمال (ملفات لحفظ أوراق الطالبات-مكاتب مخصصة للإرشاد)	١٦ %١٠٠	٠ ٠	٠ ٠	١,٠٠	٠,٠٠٠	أوافق

١١	عدم التزام الطالبات بالمواعيد التي تحددها المرشدة لمراجعتها	١٢ %٧٥,٠	٣ %١٨,٨	١ %٦,٣	١,٣١	٠,٦٠٢	أوافق
١٢	عدم وجود دليل باللوائح التي تنظم عمل المرشدة وتحدد مهامها	١٣ %٨١,٣	3 18.8	٠ ٠	١,١٩	٤٠٣	أوافق
١٣	عدم وجود وحدة إرشاد نفسي بالجامعة	١٥ %٩٣,٨	١ %٦,٣	٠ ٠	١,١٣	٠,٥٠٠	أوافق
١٤	صعوبة التواصل مع القسم الذي تنتمي إليه الطالبة في حالة كون المرشدة من قسم آخر	١٢ %٧٥,٠	٣ %١٨,٨	١ %٦,٣	١,٣١	٠,٦٠٢	أوافق
١٥	خروج الطالبة الخطة الدراسية بسبب الرسوب أو التأجيل	١٣ %٨١,٣	٢ %١٢,٠	١ %٦,٣	١,٢٥	٠,٥٧٧	أوافق
١٦	لجوء الطالبات لمصادر إرشادية غير المرشدة كالزميلات والعمل بنصائحهن	٧ %٤٣,٨	٧ %٤٣,٨	٢ %١٢,٥	١,٦٩	٠,٧٠٤	أوافق
١٧	عدم مصداقية المعلومات التي تقدمها الطالبة للمرشدة	٦	٥ %٣١,٣	٥ %٣١,٣	١,٩٤	٠,٨٥٤	أوافق
١٨	. عدم التزام الطالبة بتوجيهات المرشدة ونصائحها	٨ %٥٠	٦ %٣٧,٥	٢ %١٢,٥	١,٦٣	٠,٧١٩	أوافق
١٩	القيام بعمليات والحذف والإضافة دون استشارة المرشدة	٨ %٥٠	١ %٦,٣	٧ %٤٣,٨	١,٩٤	٠,٩٩٨	أوافق
٢٠	تغيير الطالبات المرشدة كل عام دراسي	١٠ %٦٢,٥	٢ %١٢,٠	4 %٢٥,٠	١,٦٣	٠,٨٨٥	أوافق
	نتيجة المحور الثالث	**٢٣٤ %٧٣,١٦**	**٦٢ %١٩,٤١**	**٣٩ %١٢,٢٢**	**٢,٨٧**	**٠,٣٥٧**	**أوافق**

يتضح من الجدول رقم (٧) موافقة المرشدات على العبارات الواردة في محور المشكلات التي تواجه الارشاد الاكاديمي حيث جاءت الفقرة رقم ١٠ (عدم وجود تسهيلات إدارية لأعمال الارشاد مثل ملفات لحفظ الأوراق – مكاتب مخصصة للإرشاد) في المرتبة الأولى بنسبة موافقة بلغت ١٠٠% ، وجاءت الفقرة ٤ (اعتماد الطالبة بشكل كامل على المرشدة في عمليات التسجيل والحذف والإضافة) والفقرة ١٣ (عدم وجود وحدة إرشاد نفسي بالجامعة) في المرتبة الثانية بنسبة موافقة بلغت ٩٣,٨%، فيما جاءت الفقرة ١٧ (عدم مصداقية المعلومات التي تقدمها الطالبة للمرشدة) في المرتبة الأخيرة بنسبة موافقة بلغت ٣٧,٥% .

جدول رقم (٨) يوضح النسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية

م	العبارة	التكرارات النسبية لاستجابات عينة الدراسة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
		أوافق	إلى حد ما	لا أوافق			
١	عدم تمكن المرشدة من العملية الإرشادية	٢٨ ١٤,١%	٨٩ ٤٤,٩	٧٣ ٣٦,٩%	٢,٢٤	٠,٦٩١	إلى حد ما
٢	عدم وضوح الخطة الدراسية وطبيعة التخصصات	٤٨ ٢٤,٢%	٧٠ ٣٥,٤%	٧٢ ٣٦,٤%	٢,١٣	٠,٧٨٧	لا أوافق
٣	تغيير المرشدة إثناء مسيرة الطالبة الدراسية	٥٠ ٢٥,٣%	٥٥ ٢٧,٨%	٨٢ ٤١,٤%	٢,١٧	٠,٨٢٥	لا أوافق
٤	عدم التزام المرشدة بالساعات المكتبية يقلل من اللقاءات معها	٦٠ ٣٠,٣%	٦٧ ٣٣,٨%	٦٠ ٣٠,٣%	٢,٠	٠,٨٠٣	إلى حد ما
٥	. عدم وجود مكتب مخصص للإرشاد لضمان خصوصية الطالبة	٨٩ ٤٤,٩%	٥٠ ٢٥,٣%	٤٨ ٢٤,٢%	١,٧٨	٠,٨٣	أوافق
٦	عدم التزام المرشدات بإكمال عمليات الحذف والإضافة	٤٥ ٢٢,٧%	٥١ ٢٥,٨%	٨٩ ٤٤,٩%	٢,٢٤	٠,٨١٩	لا أوافق
٧	جهل الطالبة بمواعيد الحذف والإضافة والاعتذار والسحب	٥٨ ٢٩,٣%	٦٩ ٣٤,٨%	٥٦ ٢٨,٣%	١,٩٩	٠,٧٩١	إلى حد ما

٨	المرشدة لا تعدل في المعاملة بين الطالبات تحت إرشادها	٢٥ %١٢,٦	٤٧ %٢٣,٧	١١٥ %٥٨,١	٢,٤٨	٠,٧٢١	لا أوافق
٩	عدم معرفة الطالبة بعمليات التسجيل الالكتروني	٥٣ %٢٦,٨	٦٩ %٣٤,٨	٥٨ %٢٩,٣	٢,٠٣	٠,٧٨٧	إلى حد ما
١٠	ضعف خدمات الانترنت تعرقل عمليات الحذف والإضافة والاعتذار مما يفوت الفرص على	١١٤ ٥٩,٠٦ %	٥٦ %٢٨,٣	١٨ %٩,١	١,٤٩	٠,٦٦٦	أوافق
١١	اقتصار عمليات الإرشاد على الجانب الأكاديمي فقط دون الجانب الشخصي والمهني	٨٥ %٤٢,٩	٦٩ %٣٤,٨	٣٢ %١٦,٢	١,٧٢	٠,٧٤٢	أوافق
١٢	المرشدة لا تتعرف على خلفيات الطالبة الاقتصادية والاجتماعية	٨٢ %٤١,٤	٦٦ %٣٣,٣	٣٦ %١٨,٢	١,٧٥	٠,٧٦٣	أوافق
١٣	انشغال المرشدات بالتدريس على حساب الإرشاد	٦٩ ٣٥,٧٥ %	٧٣ %٣٦,٩	٤٤ %٢٢,٢	١,٨٧	٠,٧٧	إلى حد ما
١٤	عدم كفاية الوقت المخصص لعمليات التسجيل والحذف والاضافة	73 36.9	76 38.4	39 19.7	1.82	0.752	إلى حد ما
١٥	علاقة المرشدة بالطالبة ليست جيدة	٣٥ %١٧,٧	٦٢ %٣١,٣	٩٣ %٤٧,٠	٢,٣١	٠,٧٦٤	لا أوافق
١٦	دخول الطالبة في تخصصات لا تتفق مع قدراتها	٨٧ %٤٣,٩	٦١ %٣٠,٨	٤٢ %٢١,٢	١,٧٦	٠,٧٩١	أوافق
	نتيجة المحور الثالث	**١٠٠١ ٣١,٥٩ %&**	**١٠٣٠ ٣٢,٥١**	**٩٥٧ ٣٠,٢١**	**١,٩٩**	**٠,٤٣٢**	**إلى حد ما**

يتضح من الجدول رقم(٨) ، موافقة الطالبات على غالبية فقرات المحور حيث جاءت العبارة رقم ١٠(ضعف خدمات الانترنت تعرقل عمليات الحذف والإضافة والاعتذار مما يفوت الفرصة على الطالبة) في المرتبة الأولى بنسبة موافقة بلغت ٥٩,٠٦% وجاءت الفقرة ٥ (عدم وجود مكتب مخصص للإرشاد لضمان خصوصية الطالبة) في المرتبة الثانية بنسبة موافقة بلغت ٤٤,٩%

مناقشة النتائج:

توصلت الباحثة من خلال استقراء استجابات عينة الدراسة على المحور الأول، مفهوم الارشاد الأكاديمي، إلى أن غالبية عينة الدراسة من المرشدات والطالبات، تجهل المعنى الحقيقي للإرشاد الاكاديمي ، حيث اقتصر معنى الارشاد عندهن على عملية تزويد الطالبات بالمعلومات الخاصة بنظام الساعات المعتمدة وقواعد التسجيل والحذف والإضافة والانسحاب ومتطلبات التخرج ، بينما المعنى الشامل للإرشاد، هو الوارد في الإجابة رقم (٣) والتي تنص على أن العملية الإرشادية تعني توجيه الطالبة ونصحها ومتابعة مسيرتها الدراسية ، ومساعدتها في التكيف مع البيئة الجامعية وفي فهم ذاتها واكتشاف قدراتها واستعداداتها والاستفادة من كل الفرص والموارد المتاحة لتحقيق أهدافها ، ومساعدتها في تحقيق النمو المتكامل في كل جوانب شخصيتها، يؤكد ذلك دراسة الحريشي (٢٠٠٠) ودراسة عبد السلام (٢٠٠٤) والبدوي (٢٠١٢) يتضح من الجداول(٥) و(٦) الممارسة الفعلية للعملية الإرشادية حيث أن العبارات والتي تمت الإجابة عليها بالخيار (دائما) كلها تتعلق بالنواحي الأكاديمية ، كالتعريف بالخطة الدراسية والمتطلبات السابقة للمقررات ومواعيد الحذف والإضافة وحل مشكلات التعارض في الجداول الدراسية واختيار المواد الواجب تسجيلها في الفصل الدراسي المعّين والتوجيه في حالات الاعتذار والتحويل بين الكليات إعداد ملفات الطالبات وتحديد الساعات المكتبية ، أما العبارات التي كانت إجابتها (أحيانا) فهي العبارة رقم ٧ أساعد طالباتي في اختيار التخصص المناسب والعبارة رقم ٢٣ أشجع طالباتي المتفوقات على تحقيق المزيد من النجاح ، فبالرغم من أهمية مساعدة الطالبة في اختيار التخصص إلا أن المرشدات لا يقمن بهذا الدور إلا أحيانا مما يدل على عدم معرفة الهدف الأساسي من العملية الإرشادية والذي يعنى بمساعدة الطالبة على اختيار التخصص الذي يتناسب مع قدراتها وإمكانياتها وعلى المرشدة التعرف على قدرات طالباتها وإمكانياتهن العقلية حتى تستطيع الموائمة بينها وبين التخصصات المناسبة ، كما أن العملية الإرشادية يجب ألا تقتصر على الطالبات المتعثرات فقط بل يجب أن تولي اهتماما خاصا بالمتفوقات وحفزهن على تحقيق المزيد من النجاح ومحاولة تنمية مواهبهن وتوجيهها لتحقيق الإبداع يؤكد ذلك دراسة المشهداني (٢٠٠٥) والمحبوب (٢٠٠١) والسميح (٢٠٠٤) والقرني (١٩٩١) والتي أوردت من وظائف المرشد الاكاديمي المساعدة في اختيار

التخصص والتعريف بالفرص الوظيفية والتعريف بالأنظمة الأكاديمية ومساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم ودراسة الكندري (٢٠١٠)

أما العبارات التي تمت الإجابة عليها باختيار(إطلاقا) فهي استعراض نتائج الطالبات الفصلية ومتابعة تقدمهن الدراسي ومستوى تحصيلهن ، تقديم نصائح في كيفية أداء واجبات المقررات المختلفة توجيه الطالبات لكيفية تنظيم وقتهن، تعريف الطالبات بكيفية حساب المعدل التراكمي والفصلي ،توضيح المهارات الأساسية للاستعداد للاختبارات ، استعراض الصعوبات الأكاديمية التي تواجههن وتقديم حلول لها مناقشة المشكلات المادية والاجتماعية التي تؤثر على مسيرة الطالبة الأكاديمية، المساعدة في اختيار المهنة والتخطيط المستقبلي، توضيح العلاقة بين تخصصهن وسوق العمل والفرص الوظيفية المتاحة، المساعدة في بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة. يتضح من هذا العرض أن العملية الإرشادية أغفلت جانب مهم يحتاجه الطالب ، فالمرشد الناجح يجب أن يدرك أن من أهم واجباته متابعة تقدم طلابه الأكاديمي والوقوف على المشكلات الأكاديمية التي يواجهونها حتى لا يتعثر دراسياً، ومعرفة ظروف الطالب الأسرية والمادية والتي تؤثر على مسيرته الدراسية ،كما أن التخطيط المستقبلي من أهم ما يحتاج الطالب المساعدة فيه فعلى المرشد أن يعرّف الطالب بالفرص المتاحة له في مجال العمل ويوجهه، إذا اختار المواصلة في دراسته العليا ، في اختيار التخصص المناسب الذي يتوافق مع دراسته الجامعية ويخدمه في الحصول على وظيفة مرموقة ، كما أن من أهم واجبات المرشد هو مساعدة الطالب على الانخراط في المجتمع الجامعي وبناء العلاقات الاجتماعية الناجحة التي تعينه على الاستقرار داخل هذا المجتمع ومن ثم النجاح والتفوق ، يتفق هذا مع العديد من الدراسات التي وضّحت دور المرشد وهدف الإرشاد ومنها دراسة القرني (١٩٩١) والزبون(٢٠٠٨) ورمضان (٢٠٠٤) وسعادة (٢٠٠٧) والمحبوب (٢٠٠١) المشهداني (٢٠٠٥) .

الجدول رقم (٧) يوضح موافقة كل المرشدات على المشكلات الواردة في المحور الثالث وجاء على رأس هذه المشكلات ، عدم وجود تسهيلات إدارية لعملية الإرشاد (ملفات لحفظ الأوراق-مكاتب مخصصة للإرشاد) تلتها (عدم وجود وحدة إرشاد نفسي بالجامعة ثم اعتماد الطالبات على المرشدة في عمليات الحذف والإضافة عدم توفير حوافز للمرشدات ،كثرة أعداد الطالبات للمرشدة الواحدة،كثرة أعباء المرشدة ومسئولياتها غير الإرشاد، عدم وجود دليل بلوائح الإرشاد ينظم عمل المرشدة، خروج الطالبة من الخطة الدراسية بالرسوب أو التأجيل ، تغيير الطالبات للمرشدة كل سنة مما يجعلها غير قادرة على المتابعة المستمرة للطالبة وعدم التزام الطالبة بتوجيهات المرشدة أيضا يفقدها القدرة على المتابعة ، كما أن عدم فهم فلسفة الارشاد وهدفه ، يعيق العملية الإرشادية كلها. كما أن اقتصار عمليات الارشاد على الحذف والإضافة فقط يضعف العلاقة بين المرشدة وطالباتها فلا تلجأ الطالبة للمرشدة إلى في أيام التسجيل للمقررات،

فلكي تتم عملية الإرشاد بسلاسة يجب توفير مكاتب خاصة للإرشاد لضمان خصوصية الطالبة وحفظ أسرارها ومعلوماتها ،أما وحدة الإرشاد النفسي فلا غنى للجامعة عنها لوجود بعض المشكلات النفسية لدى بعض الطالبات ووحدة الإرشاد النفسي تساهم في حلها على أيدي متخصصين مما يساعد في عملية الإرشاد، أما الحوافز وتخفيف العبء عن المرشدة فلا شك أن لها دور فاعل في نجاح الإرشاد، كما يجب أن تكون العلاقة مع المرشدة مستمرة ويجب أن يكون معنى الارشاد وفلسفته واضحة للطالبات تؤكد ذلك دراسة القرني (١٩٩١) ودراسة الكريمين(٢٠١٠) ودراسة رمضان(٢٠٠٤) ودراسة شافعي(٢٠٠٨) ودراسة المحبوب (٢٠٠١) ودراسة الزبون (٢٠٠٨).

من الجدول رقم (٨) ، يتضح أن أكثر المشكلات حدة بالنسبة للطالبات هي الواردة في العبارات ٥-١٠-١١-١٢-١٥-وهي عدم وجود مكتب مخصص للإرشاد لضمان خصوصية الطالبة،ضعف خدمات الانترنت ،اقتصار عمليات الإرشاد على الجانب الأكاديمي فقط وإهمال الجانب المهني والشخصي ،المرشدة لا تتعرف على خلفيات الطالبة الاقتصادية والاجتماعية، دخول الطالبة في تخصص لا يتفق مع قدراتها، أما الفقرات ١-٤-٧-٩-١٣-١٤ (عدم تمكن المرشدة من العملية الإرشادية، عدم التزام المرشدة بالساعات المكتبية ،جهل الطالبة بمواعيد الحذف والإضافة والاعتذار،عدم معرفة الطالبة بعمليات التسجيل الإلكتروني ،انشغال المرشدة بالتدريس على حساب الإرشاد،عدم كفاية الوقت المخصص لعمليات الحذف والإضافة) فقد شعرت بها الطالبات إلى حد كبير مما يدل على تأثيرها على العملية الإرشادية، فالمرشد الفعال يجب أن يكون متاح للطلاب متى ما احتاجوه وذلك بتحديد ساعاته المكتبية والالتزام بالتواجد خلالها، كما يجب أن يعرّف الطلاب بكل التواريخ المهمة كمواعيد الحذف والإضافة والاعتذار والتحويل ،كما يجب أن يطوّر نفسه في مجال الإرشاد بأخذ الدورات التدريبية التي تزيد من تمكنه من عملية الإرشاد، تتفق مع هذه الدراسة دراسة القرني (١٩٩١) ودراسة المحبوب(٢٠٠١) ودراسة المشهداني (٢٠٠٥) ودراسة الكريمين(٢٠١٠) ودراسة والبدوي (٢٠١٢) دراسة سعادة آخرون(٢٠٠٧) دراسة رمضان(٢٠٠٤) والتي أوردت العديد من المشكلات منها عدم تواجد المرشد بمكتبه،اقتصار عمليات الارشاد على الحذف والإضافة قصر الفترة المحددة للتسجيل الفهم الخاطئ لمعنى الارشاد عدم تمكن المرشد من العملية الإرشادية وتغيير المرشدة من سنة لأخرى

نتائج الدراسة :

١- جهل الطالبات والمرشدات الأكاديميات لمعنى الإرشاد وفلسفته وأهدافه.
٢- اقتصار عملية الإرشاد على الجوانب الأكاديمية وإهمال جوانب أخرى مؤثرة في العملية الإرشادية، كمشكلات الطالبة الخاصة، الإرشاد المهني، التعريف بالتخصصات وربطها بسوق العمل.
٣- ضعف التسهيلات الإدارية التي تساعد في عملية الإرشاد.

٤- ضعف خدمات الانترنت في حال الإرشاد الالكتروني.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

١- عقد دورات تدريبية للتعريف بالإرشاد الأكاديمي فلسفته وأهدافه، للمرشدات والطالبات.
٢- عقد دورات تدريبية للمرشدات لتنمية قدراتهن ومهاراتهن في مجال الإرشاد.
٣- عمل دليل للإرشاد يحتوي على كل المعلومات المهمة للمرشدة والطالبة .
٤- تخصيص مكاتب للإرشاد لضمان خصوصية الطالبة.
٥- تزويد الجامعة بوحدة إرشاد نفسي.
٦- عدم تغيير المرشدة للطالبة أثناء مسيرتها الدراسية إلا للضرورة.
٧- تقوية خدمات الانترنت وتدريب الطالبات والمرشدات على الإرشاد الإلكتروني
٨- تخفيف العبء التدريسي عن المرشدات الأكاديميات.

المراجع:

البدوي، عبد الرءوف محمد عباس (٢٠١٢). الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، المفاهيم والأهداف وآليات التنفيذ، مجلة العلوم التربوية لجامعة أم درمان الإسلامية العدد ٣، ٢٣٩-٢٦٥.

الحريشي، منيرة بنت عبد العزيز (٢٠١٣). تنظيم الإرشاد الأكاديمي بجامعة الأميرة نورا بنت عبد الرحمن وسبل تطويره في ضوء التوجهات العالمية، التربية جامعة الأزهر مصر، عدد١٥٢، مجلد ١ ٥٣١-٦٢١.

الخوالدة، محمد (٢٠٠٠). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة والعاملين في دائرة القبول والتسجيل، دراسات العلوم التربوية، الأردن، مجلد ٢٧، عدد١، ١٠٤-١٢٧.

الزبون، سليم عودة (٢٠٠٨). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة جرش، من وجهة نظر الطلبة، مجلة التربية، عين شمس، مصر، عدد٣٢، مجلد٢، ٦٢٣-٦٥٢.

السرابي، سهام محمد علي الحاج (٢٠٠٧). الإرشاد الأكاديمي في جامعة البلقاء الخاصة من وجهة نظر الطلبة المجلة العربية للتربية مجلد ٢٧، عدد ٢، ١٤٧-١٧٩.

السميح عبد المحسن بن محمد (٢٠٠٤). مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة، دراسة ميدانية على مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مجلد ١٦، عدد٧٥،١-١١٤.

الشافعي، احمد محمد (٢٠٠٨). مشكلات الإرشاد الأكاديمي ومقترحات تطويره، كما يراها طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ال عدد١٣٥، الجزء٣، ١٣٧-١٨٣.

العتيبي، منصور نايف (٢٠١٤). الأساليب الحديثة للإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية جامعة نجران، مجلة كلية التربية بأسيوط،مصر، المجلد ٣٠، ال عدد٣ ١٥١-١٧١.

القرني، علي بن سعيد (١٩٩١). وظائف الإرشاد الأكاديمي ومشكلاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية جامعة الملك سعود مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، السعودية، مجلد ٣ عدد ٢، ٥١٥-٥٥٩.

الكريمين، رائد (٢٠١٠). مشكلات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين والطلبة والعاملين بوحدة القبول والتسجيل في جامعة البلقاء التطبيقية مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ٢٤٢-٢٧١.

الكندري، نبيلة يوسف عبد الله(٢٠٠٦). التوجيه والإرشاد الأكاديمي في جامعة الكويت، دراسة ميدانية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، س ٣٢، عدد ١٢٣، ٥٩-٩٤.

الكندري، نبيلة يوسف عبد الله(٢٠١٠). دور الأستاذ الجامعي في تطوير الأداء الأكاديمي للطالب في جامعة الكويت مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية،الكويت،س ٣٦، عدد ١٣٦، ٧١-١٠٩.

المحبوب، عبد الرحمن بن إبراهيم (٢٠٠١). خصائص المرشد الأكاديمي كما يدركها طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية، مجلد٢، عدد٣٣،١-٧٦.

المشهداني، احمد عبد (٢٠٠٥). خصائص المرشد الأكاديمي النموذج كما يراها طلاب كلية الدراسات العليا، دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد ٦، عدد ٤، ١٧١-١٩٨.

رمضان، صلاح السيد عبده (٢٠٠٤). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية بسلطنة عمان، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، مجلد ١٤، العدد ٥٩، ١٩٨-٢٧٢.

سعادة، جودت أحمد(٢٠٠٧). دراسة ميدانية لمشكلات التسجيل والإرشاد الأكاديمي، دراسات العلوم التربوية الأردن، مجلد ٣٤، ال عدد٢، ٣١٩-٣٤٠.

صبري، خولة شخشير (١٩٨٦). الحاجة إلى تحسين الإرشاد الأكاديمي في الجامعة كما يراه الطلاب مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، العدد ٢١، ٤٧-٦٤.

عبد العال، هناء احمد محمود (٢٠١٠). تفعيل خدمات الإرشاد الأكاديمي بالتعليم الجامعي بمصر،في ضوء الخبرة الأمريكية المؤتمر العلمي الثامن عشر اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي، مجلد ٢، ٦٣٥-٦٧٦.

عبد العزيز، داليا عزت،ورمضان، جيهان عبد الحميد(٢٠١٠). واقع الإرشاد الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان،مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية،مصر،ال عدد٢٨، جزء ٣٦٣،٥-٤١٧.

عبد الكريم،نهى (٢٠٠٥). دور المرشد الأكاديمي في الجامعة المفتوحة بين الواقع والمأمول، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح بمصر، ٢٠٢-٢٧٣.

عثمان، سعد محمد (٢٠٠٨). دور الإرشاد الأكاديمي في دعم جودة التعليم الجامعي في الدول العربية المؤتمر العربي السنوي الثالث حول الاتجاهات الحديثة لجودة الأداء الجامعي، الإمارات، ٣٥٠-٣٦٠.

علي، عبد السلام إبراهيم محمد، (٢٠٠٤)، تصور مقترح للتوجيه والإرشاد الأكاديمي لطلاب الجامعات والمعاهد العليا بجمهورية مصر العربية مجلة كلية التربية بأسوان، عدد ١٨، ١٥٤-١٩٠.

علي، منال فاروق سيد (٢٠٠٥). معوقات ممارسة الإرشاد الأكاديمي بجامعة السلطان قابوس، ودور الخدمة الاجتماعية في ممارستها، مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر، العدد ١٩، جزء ٢٥٩،١-٢٨٧.

عمار، إيمان حمدي محمد (٢٠١٥). تصور مقترح لمهام المرشد الأكاديمي في ضوء الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة، دراسة ميدانية بجامعة المنوفية، مجلة كلية التربية، عين شمس، عدد ٣٩، مجلد ٢، ٤٤١-٥٦٣.

عودة، محمد (١٩٨٧). الإرشاد الأكاديمي في جامعة الكويت، شئون اجتماعية الإمارات، ٢٤-٤٥.

محمود حمدي شاكر، (١٩٩٨)، التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

مختار، وحيد مصطفى كامل (٢٠١٣). خصائص المرشد الأكاديمي وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى الطلبة الجامعات الليبية دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد ٤٣، مجلد٢، ١٩٣-٢١٨.

مرسي، وفاء حسين (٢٠٠٦). الإرشاد الأكاديمي، مشكلاته وسبل علاجه دراسة حالة كلية التربية بعبري، مجلة كلية التربية الإسكندرية، مجلد ١٦، عدد ١، ١١٢-١٧٩.

مهدي، احمد كامل (٢٠٠٨). مدى رضا طلبة جامعة قطر وتوقعاتهم من الإرشاد الأكاديمي، المجلة العربية للتربية الرياضية والبدنية،مصر،ال عدد٥٤، ٨٧-١١٢.

فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية PASS في تنمية العمليات المعرفية لدى بطيئ التعلم

إعداد

د. جبران يحيى عبدالله محظي

استلام البحث : ١٢ / ٥ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٥ / ٦ / ٢٠١٨

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر برنامج إرشادي قائم على نظرية العمليات المعرفية PASS في تنمية العمليات المعرفية: التخطيط Planning، الانتباه Attention، التآني Simultaneity ، التتابع Succession، لدى فئة بطيء التعلم ، في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية بمدينة جدة. وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٠) طالباً من الصف الرابع، والخامس، والسادس الابتدائي، تراوحت أعمارهم بين (٩-١١) سنة من الطلاب الذين تم تشخيصهم من قبل الأخصائي النفسي بمجمع الأمير سلطان على أنهم بطيئ تعلم في العام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ .وقد أستخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات التالية: (١) بطارية اختبار منظومة التقييم المعرفي CAS وهذه البطارية تتكون من (١٢) اختبار فرعي ، لكل عملية من العمليات المعرفية الأربع اختبارات ثلاثة. (٢) برنامج إرشادي لتنمية العمليات المعرفية من إعداد الباحث. وكانت منهجية الدراسة،المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة باختبارين قبلي وبعدي، ولقياس الفرق بين المتوسطات بين التطبيقين القبلي والبعدي، والبعدي والتتبعي، أستخدم الباحث الاختبار الإحصائي (T-TEST).وقد أظهرت النتائج تحقق فروض الدراسة والتي ترى بوجود فروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في كل من عملية التخطيط، والانتباه، والتآني، والتتابع، والدرجة الكلية للعمليات الأربع، ولم يظهر فرق بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبارات الفرعية لعملية التآني الثلاثة (المصفوفات غير اللفظية ، العلاقات اللفظية المكانية ، ذاكرة الاشكال).وظهر الفرق في مجموع الاختبارات أي في الدرجة الكلية لعملية التآني ، كما أنه لم يظهر فروق بين متوسطات درجات الطلاب في القياسين البعدي والتتبعي .

Abstract:

The present study aimed to verify the affect of a counseling program based on PASS theory - cognitive theory in the development of cognitive processes : Planning , Attention ,

Simultaneity , Succession , in the category of slow learners , at the primary school level in Jeddah, Saudi Arabia.
The final study sample consisted of 20 students from the fourth , fifth and sixth grades of the primary school , aged 9 - 11 who have been diagnosed as slow learners by a psychologist at Prince Sultan Schools , Jeddah in the academic year 2012-2013 AD.
The methodology of the study was the Empirical method of one group design of two pre and post tests , and to measure the difference between the average scores of the students in the two tests , the researcher used statistical test (T-TEST).
The results ascertained the validity of the hypotheses of the study , which considers the existence of differences between the two average scores of the two pre and post applications in each process of Planning , Attention , Simultaneity , Succession , and the total score of the four processes . But there are somesub-tests , test of attention solution and unscramble test because there is no difference between the two averages of the group in the two pre and post applications and no difference in the simultaneity test of non verbal matrices , did not show a difference between the two averages of the group in the two pre and post applications in total tests in the three tests of simultaneity process of (non-verbal matrices , spatial verbal relations and shapes memory) .

مقدمة:

تمثل مرحلة الطفولة أهمية كبرى من الناحية النفسية والعقلية نظراً لأنها مرحلة تتشكل فيها الشخصية ، وهي المرحلة التي يتسارع فيها النمو ، ويتعرض فيها الطفل للمتغيرات البيئية المؤثرة مثل اتساع الدائرة الاجتماعية ، ودخول المدرسة والتي من خلالها تتكشف قدرات الطفل الذهنية والمعرفية ، ومشكلاته السلوكية ، وكما أن الطفل في هذه المرحلة لا يملك من النضج العضوي والنفسي ما يؤهله لمواجهة مشكلاته ، إلا أنه من مميزات هذه المرحلة أن الطفل أكثر قابلية للتعلم مما يتطلب منا تكثيف الرعاية والتدخل الإرشادي والعلاجي.

ويعد مجال اضطرابات التعلم أو مشكلات التعلم سواء صعوبات التعلم أو بطء التعلم أو التأخر الدراسي ، مجال جدير بالاهتمام والدراسة والبحث بشكل عام لتعلقه بجوانب متعددة في حياة الإنسان وصحته النفسية ، فالإخفاق في التعلم له نتائج سلبية على

التوافق النفسي ، والتوافق الاجتماعي ، وهذا ما وجده مدحت عبداللطيف في دراسته (عبداللطيف، ١٩٩٩، ٢٩٩)، كما يشير كل مارجاليت والياقون (2002) Margalit&al-Yagon الى أن كثيراً من هولاء الأطفال يكوّنون مفهوماً منخفضاً لذواتهم ويتسمون بالخجل في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويشعرون بالرفض من الآخرين والعزلة الاجتماعية .كما يبدي هولاء الأطفال مشكلات سلوكية وانفعالية ، وضعف في الكفاءة الاجتماعية. وفي هذا يرى (حجازي ،٢٠٠٠ ، ٢٨٤)، "إن مشكلات التعلم مرتبطة بالأزمات النفسية والتي تُفاقم بدورها من تلك الصعوبات ، مع احتمال الصراع مع المحيط والتعرض لمواقف سلبية تجاه الطفل، وهو ما يؤسس لتراكم أزمة نفسية داخلية حيث أن الطفل يعي قصوره واختلافه بل وتخلفه عن زملائه، إلا أن أعراض كهذه لا تبقى داخلية بل تُقابل بردود فعل سلبية وصراعية من قبل المحيط مع الأهل والمعلمين والرفاق على السواء، إذن نحن بصدد طفل لا يعاني على مستوى صعوبات إدراكية ومعرفية فقط، بل يعاني من تدني في الصحة النفسية .

ولهذا يعتبر التدخل الإرشادي لفئة "بطيء التعلم" هو الهدف الرئيسي لهذه الدراسة، والتي تنبع أهميتها من تناولها لهذه الفئة التي لا تحظى بالخدمات الإرشادية والتربوية والتعليمية المناسبة كما تقل الدراسات والبحوث حولها. وتأتي أهمية هذا البحث من معالجة واستهداف المشكلة الرئيسة لدى فئة بطيء التعلم وهي العمليات المعرفية، كما تنبع أهمية الدراسة في استخدام أدوات تقييمية شاملة "بطارية التقييم المعرفي" وهي أداة يستطيع من خلالها الفاحص تقييم امكانية التعلم أكثر من التعلم السابق. كما أن هذه الأداة تستند للنظرية المعرفيةPASS .

مشكلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار أثر برنامج إرشادي من إعداد الباحث قائم على إطار نظري علمي وأضح ومحدد المعالم في ضوء نظرية العمليات المعرفية PAAS لدى بطيء التعلم التي تعاني من قصور في العديد من الجوانب النمائية ، مما يتطلب التدخل الإرشادي والعلاجي ، وخصوصاً الجوانب العقلية والمعرفية المرتبطة بعملية التعلم مثل انخفاض نسبة الذكاء عن المتوسط ، والقدرات اللغوية ، والعددية ، والاستدلال ، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية ، والعلاقات بين الأشكال بصفة عامة (العمري ،٢٠٠١، ٨٠-٨٤) ، ويعاني ذوي مشكلات التعلم من فئتين من المشكلات ، الأولى : صعوبات تعلم نمائية ، والثانية : صعوبات تعلم أكاديمية ، أما النمائية هي التي يعرفها (خضر، ٢٠٠٥ ،٢٢) بأنها "صعوبات تتعلق بنمو العمليات أو القدرات العقلية المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل (الانتباه ، الإدراك ، التفكير ، التذكر ، حل المشكلات ، التعلم) ويشير كل من (محمد ، والشحات ، ٢٠٠٦ ، ١٥٤) ، الى أن الطلاب العاديين يتفوقون على بطيء التعلم في كل من : السرعة الإدراكية ، الغلق اللفظي ، مستوى الطموح ، تحمل الغموض. وبطيئي التعلم

غالباً ما يكون مستوى تحصيلهم أقل من المتوسط ، ويعاني الطفل من صعوبات في الإدراك السمعي والبصري (وقصور في الذاكرة) ، وعدم القدرة على الانتباه والتركيز لمدة طويلة وضعف القدرة على الفهم.

إذاً نحن أمام فئة تعاني من مشكلات على عدة أصعدة ، لكن محورها أو جوهرها العمليات العقلية والمعرفية ، حيث أكدت دراسة (حسن ، ٢٠٠٥) وجود فروق بين الأسوياء وبطيء التعلم لصالح الأسوياء في العديد من السمات النفسية والاجتماعية والعقلية والمعرفية. وتمثل هذه الفئة نسبة عالية مقارنة ببعض الفئات الخاصة التي تتلقى رعاية واهتمام ، حيث ترى شاوان (Chauhan, 2011,279) أن نسبة من التلاميذ الذين ذكائهم بين (٧٦-٨٩) ، يشكلون حوالي نسبة (٨%) في المائة من المجتمع المدرسي في الهند ، ويرى (العمري ، ٢٠٠١، ٧) أن نسبتهم في مصر قد تتراوح بين (٢٠%) إلى (٣٠%) ، كما يرى (سليمان،٢٠٠٤، ١٨٩) أن نسبة بطيئ التعلم ما بين (١٥- ١٧ %) في المجتمع المدرسي ، وأما إحصائياً حسب نظرية المنحنى الإعتدالي يمثل بطيئي التعلم ما نسبته (١٣،٥٩%) ، وفي المجتمع السعودي لم يجد الباحث احصائية توضح نسبتهم بشكل دقيق رغم ملاحظة المختصين للأعداد المتزايدة ، وهذا يؤكد النقص الحاصل في البحوث والدراسات التي أهملت هذه الفئة المهمة في مجتمعنا ، ، وخصوصاً الدراسات التي توفر برامج وأساليب إرشادية وعلاجية وإنمائية لهذه الفئة ، والاستمرار في عدم الاهتمام بهذه الفئة يعمق مشكلاتهم ، خصوصاً داخل المجتمع المدرسي . من هنا تتبلور مشكلة الدراسة في تقديم برنامج إرشادي لتنمية العمليات المعرفية لدى فئة بطيئ التعلم ، تحديدا مهارات التخطيط والانتباه والتتابع والتآني. **وبهذا يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي: ما أثر برنامج إرشادي قائم على نظرية العمليات المعرفية PASS في تنمية العمليات المعرفية لدى بطيئ التعلم... وللتوصل الى ذلك تحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية :**

١. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للعينة التجريبية في عملية التخطيط يعود لتأثير البرنامج الإرشادي ؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للعينة التجريبية في عملية الانتباه يعود لتأثير البرنامج الإرشادي ؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للعينة التجريبية في عملية التآني يعود لتأثير البرنامج الإرشادي ؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للعينة التجريبية في عملية التتابع يعود لتأثير البرنامج الإرشادي ؟

٥. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للعينة التجريبية في الدرجة الكلية للعمليات المعرفية يعود لتأثير البرنامج الإرشادي ؟

أهداف الدراسة :

١. بناء برنامج إرشادي يستند الى نظرية العمليات المعرفية PASS

٢. التدخل الإرشادي بتنمية العمليات المعرفية : التخطيط ، الانتباه ، التآني ، التتابع لدى عينة من بطيئ التعلم.

٣. التحقق من أثر البرنامج الإرشادي القائم على النظرية المعرفية في تنمية العمليات المعرفية التخطيط ، الانتباه ، التآني ، التتابع ، لدى فئة بطيء التعلم .

أهمية الدراسة:

١. تأتي أهمية الدراسة الحالية من تناولها لفئة "بطيء التعلم" وهي الفئة التي لا تحظى بالخدمات الإرشادية والتربوية والتعليمية المناسبة كما تقل الدراسات والبحوث حولها.

٢. معالجة المشكلة الرئيسة لدى فئة بطيء التعلم وهي ضعف العمليات المعرفية .

٣. تطبيق بطارية منظومة التقييم المعرفي (CAS) Cognitive Assessment System لتقييم العمليات المعرفية والكشف عن أهمية هذه الأدوات في الكشف عن القدرات الحقيقية لفئة بطيء التعلم.

٤. تتطلع الدراسة الحالية فيما لو وجد تأثير للبرنامج الإرشادي أن يتم تعميم مثل هذه البرامج كتدخلات علاجية وإثرائية لفئة بطيء التعلم.

مصطلحات الدراسة :

اولاً: البرنامج الإرشادي:Counseling Program

يعرفه **زهران** (٢٠٠٥ ، ٤٩٩) هو برنامج مخطط في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها.

ويقصد بالبرنامج في هذه الدراسة :هو برنامج إرشادي مخطط ومنظم وفق جلسات إرشادية تستوفي شروط البرنامج الإرشادي الجماعي من حيث وضوح الأهداف ، وتوفر الوسائل، واستخدام الفنيات الإرشادية النفسية ، ويستند إلى نظرية علمية تربوية ونفسية " نظرية عمليات المعالجة الانتباهية ، التزامنية ، التتابعية ، التخطيطية للذكاء Pass theory of intelligence "

ثانياً: نظرية العمليات المعرفية PASS

هي نظرية تقوم على منظور حديث للذكاء يجمع بين منحى معالجة المعلومات، وبين المنحى البيولوجي الذي يحاول ربط هذه المعلومات بالأسس البيولوجية – العصبية للسلوك. وتعتبر نظرية لوريا Luria في مجال علم النفس العصبي هي الأساس الذي أقام عليه كلا من نالري وداس (**Naglieri** & Das : 1997). نظيرتيهما وإعمالهما. وأعمال لوريا Luria's PASS Cognitive processes والتي تنظر للعمليات المعرفية من ثلاث زوايا رئيسية وهي: معالجة المعلومات، والعمليات المعرفية،

والوظائف الفسيولوجية العصبية، وهذه العمليات تشير إلى الأنشطة العقلية التي تتضمن (الانتباه) وهو الوحدة الأولى في الدماغ، (والتتابع والتاني) تمثل الوحدة الثانية من الدماغ ، و(التخطيط) يمثل الوحدة الثالثة ، وهذه العمليات تمثل نظرية في الذكاء ، أقترح ناقليري وآخرون Naglieri,et al أن تكون منحى بديل لمفهوم الذكاء بدلا من النظريا التقليدية في (**Keat&Ismail,2011**)

وتعد نظرية PAAS (التخطيط Planning والانتباه Attention ,والتآني Simultaneous التتابع Successive) نظرية جديدة في مجال الذكاء (PASS) theory of intelligence وبديلة للمداخل التقليدية، وهي نظرية قامت على إعادة صياغة مفاهيم الذكاء انطلاقاً من فكرة رئيسة وهي أن الذكاء مكون من العمليات المعرفية، وبعد إرساء هذا التصور تم تصميم وصياغة أدوات لقياس الذكاء تقوم على أساس نظري صالحة للتطبيق الإجرائي. وتميز لوريا بربط السلوك الظاهر بالاختلالات النيرولوجية، وكتب عن التنظيم الوظيفي للمخ، وعلاقته بالأنشطة الفكرية والعقلية، وقدم تصوراً للعمليات المعرفية البشرية كتنظيم للأداء الوظيفي المعرفي، كما قام لوريا بدمج النظرية الاجتماعية للعمليات المعرفية لفيوجتسكي والتنظيمات الفسيولوجية العصبية (**بوارحمة**،٢٠٠٨، ٥٦)

أهم الافتراضات التي قامت عليها نظرية العمليات المعرفية:

- أنَّ نمو الوظائف العقلية المعرفية ناتج مشترك للتراكيب الطبيعية العصبية والبيئة الاجتماعية للفرد .
- أنَّ الوظائف العقلية المعرفية العليا للأفراد مثل التفكير تشمل التحدث واللغة لها أصولها العصبية والمعرفية والاجتماعية والبيئية.

إنَّ دمج العمليات العقلية والمعرفية مع التركيبات أو التنظيمات الفسيولوجية العصبية يعكس الطبيعة التكاملية لهذه التنظيمات في علاقتها بالنشاط العقلي المعرفي. وقد كانت نظرية العمليات المعرفية تعرف بأنها نموذج لمعالجة المعلومات مشتق من دراسات لوريا ثم وصفت بأنه نموذج تكامل عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات قبل أن تأخذ مسماها الحالي: نظرية عمليات المعالجة المعرفية (**الزيات**:٢٠٠٦، ٢٢).

ثالثاً:العمليات المعرفية:Cognitive Processes

عمليات أولية تتمثل في(التخطيط Planning ، الانتباه Attention ، التآني Simultaneity التتابع Succession)،والتي يتكون منها مفهوم الذكاء حسب نظرية العمليات المعرفية PASS ، **ويمكن تعريف العمليات المعرفية كالتالي :**

التخطيط : هو العملية العقلية التي تمكن الفرد اتخاذ القرارات ، واختيار الاستراتيجيات واستخدامها في حل المشكلات البسيط والمعقدة ومن ثم تقييم الحلول.

الانتباه :هو العملية العقلية التي يقوم فيها الفرد بالتركيز على مثير أكثر أهمية ، بينما يعطي انبتاه اقل للمثيرات غير المهمة.
التآني : هي العملية العقلية التي بواسطتها يتمكن الطفل من دمج المثيرات المختلفة والمتعددة في شكل كلي متكامل .
التتابع : هي العملية العقلية التي تمكن الطفل من دمج المثيرات في ترتيب معين **Johannes,et.al,2005**
ويعرف الباحث العمليات المعرفية إجرائيا : بأنها عمليات التخطيط ، والانتباه ، والتآني ، والتتابع ،التي تقيسها أو تُقيمها منظومة التقييم المعرفي الأداة المستخدمة في هذه الدراسة والتي أعدها ناجليري و داس (**Naglieri & Das**) وقام بنقلها للعربية أيمن الديب شوشه ، وصفاء الأعسر.

رابعاً: بطيئ التعلم: Slow Learners

مصطلح بطيء التعلم يرجع في استخدامه لأول مرة إلى عالم النفس الإنجليزي "سيرل بيرت " burt,1973 ، وبالرغم الفترة الزمنية الطويلة لازال هناك من يستخدمه ، كمرادف للعديد من المصطلحات الأخرى مثل غبي ، dull ، المتخلف ، backward ، دون العادي low normal ، المتأخرين تحصيلياً : under achiever . **(العمري:٢٠٠١ ، ٣٥)**

وأطلق اصطلاح بطء التعلم في الماضي على الطلاب الذين يعانون من تدن في مستوى القدرات العقلية لا يصل إلى درجة التخلف العقلي ، ولكنه أقل من مستوى العاديين ، حيث تقع درجات ذكائهم في الانحراف المعياري الثاني تحت المتوسط – درجات الذكاء بين ٨٤ و ٧٥ وفقا لمقياس وكسلر للذكاء ، وكان يطلق على هؤلاء الطلاب الفئة البينية (Borderline) وفقا لتصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (American Association on Mental Deficiency- AAMD) في الأدلة الأولى التي نشرتها عن تصنيفات التخلف العقلي (١٩٦٣- ١٩٧٣) ، إلا أنَّ هذا الاصطلاح لم يعد يستعمل بهذا المفهوم بعد أنَّ ألغت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي هذه الفئة (البينية) من تعريفها للتخلف العقلي وأصبح الأفراد من هذه الفئة يصنفون على أنهم عاديون.

إنَّ مفهوم بطء التعلم لم يعد محصوراً بفئة واحدة من فئات الإعاقة ، بل هو يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الطلاب الذين يعانون من التأخر الدراسي لأسباب متعددة ، حيث أدخل ضمن هذه المجموعة التلاميذ الذين يعانون من الإعاقات التعليمية ، أو صعوبات في الإدراك الحسي السمعي أو البصري ، أو قصور في القدرات العامة – لا يصل إلى درجة التخلف العقلي ، أو التلاميذ الذين يحققون مستويات من التحصيل الدراسي في نهاية العام تقل عن(٥٠%) ، أو يعيدون المواد لعدم اجتياز الاختبارات النهائية فيها . إنَّ هذا المفهوم لبطء التعلم قد أخرج هذا الاصطلاح من فئات الإعاقة ، ولم

يعد يدخل ضمن هذه الفئات ، وفقاً لقانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات(IDEA) الصادر عام (١٩٩٧) والمعدل عام (٢٠٠٤) ، حيث حصر هذا القانون الإعاقات في ثلاث عشرة فئة هي (التوحد ، الإعاقة البصرية / السمعية ، الصمم ، ضعف السمع ، التخلف العقلي ، الإعاقات المتعددة ، الإعاقات الحركية ، الإعاقات الصحية ، الاضطرابات الانفعالية ، صعوبات التعلم ، اضطرابات النطق واللغة ، الإصابات الدماغية ، الإعاقة البصرية ، **(الفوزان ، ١٩٨٩)** .

ويعرف الباحث بطيء التعلم : بأنه تدني في نسبة ذكاء الطالب عن المتوسط حيث تتراوح درجة ذكائهم من (٧٠-٩٠) ، وقصور عن المتوسط في الأداء الوظيفي للعمليات المعرفية (التخطيط ، والانتباه ، والتآني ، والتتابع) على أداة التقييم "منظومة تقييم العمليات المعرفية " CAS " ولديه عجز في أداء المهام الأكاديمية والمدرسية المناسبة لمن هم في عمره الزمني.

سمات وخصائص بطيء التعلم :

- ضعف في العمليات المعرفية Limited Cognitive Capacity
- الذكاء العام General Intelligence يوصفون بذكاء أقل من المتوسط وهذا بفعل عوامل وراثية ويتحسن بفعل البيئة وخبرة الطفل ،ويواجه الطفل البطيء صعوبة في بسبب ضعف القدرات المعرفية ، وصعوبة الفهم التجريدي.
- ضعف الذاكرة Poor Memory
- ضعف التركيز والاهتمام: Distraction And Lack Of Concentration
- وإذا كان هناك اهتمام أو تركيز يكون قصير جداً وخصوصاً التعليم اللفظي الذي يقدمه المعلم وليدركوا الدروس بشكل أفضل يحتاجون تكرار الدروس وأن تكون قصيرة.
- عدم القدرة على التعبير عن الأفكار:Inability To Express Ideas

بالرغم من أنَّ مهارة القراءة والكتابة مهارة مهمة إلا إنها فرعية بالنسبة لتعلم الأطفال استقبال وفهم ما يقال لهم ، والتعبير عن أنفسهم . وبطيئي التعلم لديهم مشكلة في إيجاد الكلمات للتعبير عن أنفسهم وترتبط هذه المشكلة ، بضعف النضج العاطفي والانفعالي وبمشكلات سلوكية مثل التردد ، ويميلون إلى الإيماءات بدلاً من الكلمات ، بسبب ضعفهم في التركيز وبالتالي تذكر التعليمات والإرشادات. **(Chauhan,2011)**

الدراسات السابقة:

دراسات قدمت تدخلات وبرامج لفئة بطيء التعلم

في دراسة كل من: نجمة ، وآخرون : Najma I,M&Ghazala, R And Rubina, H (2012) والتي جاءت بعنوان أثر التدخل الأكاديمي على المهارات النمائية لدى بطيئي التعلم ، والمهارات المستهدف في هذا البحث كانت ، مهارات،

السلوك التكيفي ، ويشمل المسؤولية الشخصية، والرعاية الذاتية. والسلوك الشخصي-اجتماعي، ويشمل :التفاعل مع الكبار، والتفاعل مع الأقران Peer، ومفهوم الذات والدور الاجتماعي - والاتصال، اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية. والعوامل الحركية وتشمل الإدراك الحسي الحركي والعوامل المعرفية وتشمل: الانتباه والذاكرة ، والمهارات الاستدلالية والأكاديمية ،الإدراك والمفاهيم. وقد أخذ البحث تصميم البحث التجريبي ذو المجموعة الواحدة بالاختبار القبلي والبعدي، وتكونت عينة البحث من (٨) ، (٦) تلاميذ ذكور وتلميذتين ، تراوحت أعمارهم بين (٦-٧) ، من مدرستين من القطاع الخاص، المنطقة الحضرية، منطقة "تهسيل وسرغودا البنجاب بباكستان Tehsil Sargodha, Punjab, Pakistan". واعتمد على تصنيف التلاميذ بطيئ التعلم وفق مصفوفات رافن الملونة Raven’s Colored Progressive Matrices وتقييم المعلمين، وقد أسفرت النتائج عن تحقق الفروض والتي تشير إلى وجود فروق في الاختبارات البعدية لكل من الدرجة الكلية لمهارة التكيف ، والمهارات الشخصية الاجتماعية ، ومهارات التواصل ، والعمليات المعرفية ، إلا أنه لم يظهر فروق في الفرض الذي يشير إلى وجود فرق لصالح الاختبار البعدي في المهارات الحركية، والإدراك الحسي الحركي. ومن ضمن المهارات الفرعية التي تعززت أكثر من غيرها المهارات التكيفية الرعاية الذاتية والشخصية، والمسؤولية ، ومن المهارات الاجتماعية التفاعل مع الأقران ومهارات الاتصال اللفظية الاستقبالية والتعبيرية.

وفي دراسة كل من أبو هدروس، ياسرة محمد وَ الفرا، معمر أرحيم (٢٠١١) ، والتي حملت عنوان أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم ، وكان هدف البحث التعرف على أثر استراتيجيات التعلم النشط على مستوى الدافعية للإنجاز والثقة في النفس لدى فئة بطيئي التعلم وأستخدم في الدراسة كل من المقاييس التالية مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس استراتيجيات التعلم النشط ودليل للمعلم في استخدام، إعداد الباحثين) وجميعها من إعداد الباحثين ، وبلغ حجم عينة الدراسة (٨٠) تلميذاً من بطيئي التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: (٤٠) تجريبية و (٤٠) ضابطة . وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز ولصالح التطبيق البعدي، كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية ، ووجدت فروق دالة إحصائيًا أيضًا بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس ولصالح التطبيق البعدي، ووجدت فروق دالة إحصائيًا أيضًا في التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي، ووجدت فروقاً دالة أيضًا بين المجموعتين

التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأسفرت النتائج أيضًا عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات واللغة العربية وبين مستوى الثقة بالنفس، بينما كانت العلاقة ضعيفة بين مستوى الدافعية ومستوى الثقة بالنفس.

أما في دراسة كل من: **حسن**، وخلف (٢٠٠٩)، وقد هدفت إلى قياس السلوك الاجتماعي لكل من بطيئي التعلم والأسوياء والتعرف على الفرق بين الفئتين في السلوك الاجتماعي المدرسي كما هدفت الدراسة إلى التعرف تأثير درس التربية الرياضية على السلوك الاجتماعي لدى الفئتين الأسوياء وبطيئي التعلم، واشتملت عينة البحث على (٦٢) تلميذا وتلميذة (٣١) منهم تم اختيارهم عشوائياً من التلاميذ بطيئي التعلم من المدارس المشمولة بالتربية الخاصة في مركز بعقوبة و (٣١) الباقية من التلاميذ الأسوياء من نفس المدارس. واستخدم الباحث مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي يحتوي المقياس على مقياسين منفصلين هما سلوك الكفاية الاجتماعية والسلوك اللاجتماعي تشير نتائج الاختبارات القبلية والبعدي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية للتلاميذ البطيئي التعلم والأسوياء ولصالح التلاميذ الأسوياء في كافة المجالات الفرعية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي إلى وجود فروق معنوية بين نتائج الاختبارات البعدية في السلوك الاجتماعي لصالح التلاميذ الأسوياء، الكفاية الاجتماعية كما وجد فرق بين الفئتين في سرعة الغضب والسلوك العدواني ، السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية، ومهارات ضبط الذات، والمهارات الأكاديمية لصالح الأسوياء.

وفي دراسة سانقيتا (Sangeeta, M (2009 ، والتي جاءت بعنوان أثر التدخل بالتدريب على القدرات العقلية والمعرفية لدى بطيئي التعلم ، وكان هدف الدراسة التحقق من أثر التدخل بالتدريب على المهارات العقلية ، الذاكرة التصورية، والمفردات المصورة، المفردات اللفظية ، والطلاقة اللفظية، اختبار الكلمات والجمل ، والقصة Story، والعكس أو استنباط الأسئلة ، على فئة بطيئي التعلم ،وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠)، وقد قسمت العينة الى (٢٠) تجريبية و (٢٠) ضابطة، وكانت نسبة الذكاء لأفراد العينة تتراوح من (٧٠-٩٠)، ٤٠% منهم تراوح مدى ذكائهم بين (٧٧-٨٣) و ٣٧,٥% تراوحت نسبة ذكائهم من(٨٤-٩٠) والذين بلغت تراوح ذكائهم من(٧٠- ٧٦) نسبتهم ٢٢،٥%، وتراوحت أعمارهم من (٥-٦) سنوات وقد توصلت نتائج البحث إلى تحسناً ملحوظاً في قدراتهم العقلية، للمجموعة التجريبية، حيث كان أداءها أفضل بعد التدخل في جميع الأنشطة الإدراكية واللفظية، وفي الأداء الكمي والذاكرة، والتحسن في التعبير عن ذاته، حيث كان مقدار التحسن في التعبير اللفظي بنسبة ٥٦%، ويليها عكس الجمل بنسبة ٣٥،٥٥%، ثم القصة بنسبة ٢٧،٠٨%، والكلمات والجمل كان نسبة التحسن بعد التدخل بنسبة ١٥،٣٣، وجاءت الذاكرة التصويرية بنسبة تحسن ١٣،٣٣%،

أما الكلمات المصورة كانت أقلها بنسبة ٢،٢٢%، وكانت نسبة التحسن الكلية بنسبة ٢٧،١٤%. وفي العمليات التالية : البناء، وحل المتاهات، والتسلسل، وإدراك الجهات (اليمين واليسار)، وتلوين التصميمات والأطفال، وتصنيف المفاهيم في مجموعات، كانت مجموع التحسن بنسبة ٣١،٥٥%. ومن التحسن الشامل الذي حصل لكل القدرات بنسب متفاوته، استخلص الباحث أهمية الرعاية والتدريب التربوي، والتدخل المبكر للأطفال بطيئي التعلم والذي يمكنهم من الإنجاز، وذلك من خلال المناهج المعدلة والقائمة على أساس البحث العلمي الذي يؤكد الاحتمالات القوية لاجتيازهم الاختبارات المتقدمة.

كما في دراسة كرشناكوما و راماكرشنان، Krishnakuma& Ramakrishnan, (2006) والتي جاءت بعنوان فعالية برنامج التعليم الفردي لبطيء التعلم، وقد أجريت الدراسة في عيادة توجيه الطفل، (CGC) من قسم طب الأطفال ، كلية الطب ، كاليكوت ومركز Prasanthi التنموي، الذي يلبي احتياجات الأطفال الذين يعانون من الإعاقة، في ولاية كيرلا الهندية، وأستمر البرنامج لمدة شهرين، وقد اشتملت عينة الدراسة على ثمانية عشر طفلاً ممن استوفوا الشروط بعد الفرز والاستبعاد، وقد أعتمد معيار التخلف الدراسي الفشل المتكرر في جميع المواد الدراسية وفق تقارير المعلمين ورأي الوالدين، وكانت الشروط التي تضمنتها الدراسة ، وقد أستخدم لقياس درجة الذكاء الأدوات التالية : اختبار Seguin Form Board واختبار رسم الرجل، واستخدم معيار الدرجات من ٥٠- ٩٠ في كلي الاختبارين. وتم تصميم مقياس لأداء الوظائف الأكاديمية، القدرة على الكتابة، والقدرة على القراءة، القدرة الرياضية، والمعايير التشخيصية DSM –IV كانت تستخدم لتشخيص الأمراض النفسية، وتم تقسيم الأطفال إلى أربع مجموعات، خمسة أطفال في كل من المجموعات الثلاث الأولى وثلاثة أطفال في المجموعة الرابعة. وقد أظهرت نتائج البرنامج أثرا للتدريب الفردي في الفئات الذين درجات ذكائهم من ٧٠-٩٠ بينما لم يظهر أي تحسن لدى الفئات التي نسبة ذكائها اقل من ٧٠ .

أما في دراسة، الرفوع وآخرين (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج في تنمية دافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي، لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الأردن وهل يختلف أثر التدريب في تنمية دافعية الإنجاز وفي التحصيل الدراسي باختلاف الجنس، والصف، والتفاعل بينهما. واستخدم الباحثون مقياس هيرمان للدافعية للإنجاز بعد أن عدلوه ليناسب فئة بطيء التعلم وتكونت العينة من (٤٠) طالباً وطالبة، وقسّموا إلى تجريبية وضابطة، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج في تنمية دافعية الإنجاز.

وفي دراسة، فتوحي ، و عزيز(٢٠٠١) والتي جاءت بعنوان، أثر برنامج إرشادي لمعلمات التربية الخاصة في تعديل السلوك العدواني، لدى التلاميذ بطيئي التعلم والتي هدفت إلى دراسة أثر برنامج إرشادي لمعلمات التربية الخاصة في تعديل السلوك

العدواني لدى التلاميذ بطيئي التعلم، وتضمنت عينتهم (٢٥) تلميذاً من التلاميذ بطيئي التعلم في مرحلة الصف الرابع الابتدائي من الذكور، فصول الدمج في مدينة الموصل، وتكون البرنامج من ١٢ جلسة إرشادية، واستخدم الباحثين أداة لقياس السلوك العدواني، والبرنامج الإرشادي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية مما يؤكد فعالية البرنامج المقدم من قبل الباحثين .

ثانيا :دراسات تناولت العمليات المعرفية.

في دراسة: محمد (٢٠١٠) والتي حملت عنوان فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. وتكونت عينة البحث من (١٠) أطفال الذكور بالصف السادس الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي، وممن لا يعانون من إعاقات أخرى أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية وفقا لتقارير معلميهم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين في العمر الزمني ونسبة الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ومستوى التمثيل العرفي ومستوى الفهم القرائي. واستخدم الباحث عدد من الأدوات: اختبار ستانفورد بينية للذكاء الصورة الرابعة. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية إعداد بيومي خليل، بهدف عمل تجانس للعينة. اختبار المسح النيرولوجي Quick للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات من جانب الأطفال في سن المرحلة الابتدائية سواء العاديين أو مضطربي الانتباه، اختبار الفهم القرائي إعداد الباحث، البرنامج الإرشادي من إعداد الباحث والذي تضمن التدريب على مجموعة من الأنشطة والمهام تقوم على المهارات والعمليات المعرفية المختلفة، والألعاب التعليمية التي أعدها الباحث. وقد وجد الباحث فرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لصالح التجريبية، كما وجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. كما ظهرت فروق بين الاختبار البعدي والتتبعي بين متوسطي الرتب للمجموعة التجريبة في مستوى التمثيل المعرفي، كما وجد فروق ذات دلالة بين متوسطي رتب المجموعة التجريبة والضابط في مستوى الفهم القرائي لصالح التجريبية كما ظهرت فروق بين الاختبار القبلي البعدي بين متوسطي الرتب للمجموعة التجريبية في مستوى الفهم القرائي لصالح القياس البعدي .

وفي دراسة الحربي (٢٠٠٩) والتي جاءت تحت عنوان ، فاعلية إستراتيجية التعلم (فكر ــ زاوج ــ شارك) لتعلم العلوم في تنمية العمليات المعرفية ، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ، والتي هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية إستراتيجية (فكر ــ زاوج ــ شارك) لتعلم العلوم في تنمية العمليات المعرفية العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة

بالمدينة المنورة ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإجراء دراسة تجريبية ، حيث طبقت التجربة على عينة مكونة من (٥٩) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط ، بالمدينة المنورة ، في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٠هـ ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبية (٣٢) طالباً درست باستخدام إستراتيجية (فكر ــ زاوج ــ شارك) ، وضابطة (٢٧) طالباً درست بالطريقة العادية. واستخدم الباحث أداتين للدراسة هما : اختبار لقياس العمليات المعرفية العليا من تصنيف بلوم وزملائه (التحليل ، التركيب ، التقويم) ، ومقياس الاتجاه نحو العلوم ، تم تطبيقهما قبلياً وبعدياً على مجموعتي الدراسة. ولاختبار صحة فروض الدراسة عولجت بياناتها إحصائياً ؛ باستخدام اختبار(ت) وتوصل الباحث إلى النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي لعمليات المعرفة العليا لصالح المجموعة التجريبية عند كل من مستوى : التحليل ، والتركيب ، والتقويم ، وجميع المستويات المعرفية السابقة . وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم (العلوم وعلاقتها بالمجتمع ، معلم العلوم ، ومادة العلوم ، والاتجاه ككل) لصالح المجموعة التجريبية .

أما في دراسة عوجان والشراري (٢٠٠٩) . ، دراسة حملت اسم : فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات معرفية وما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات تربية الطفل في كلية الأميرة عالية الجامعية ، وتكونت العينة من (٦٢) طالبة استخدم فيها تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ، وقد شملت العمليات المعرفية (ربط المعرفة القبلية ، بالمعرفة الجديدة ، والتلخيص ، والاستدلال ، والتنبؤ ، والتقويم) إلى تنمية الأداء المعرفي وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية في الحصول على درجات تحصيل أعلى على الاختبار البعدي العاجل . كما كانت الفروق أيضاً للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي الآجل والذي يشير إلى درجة الاحتفاظ بالمعلومة (استدامة المعلومة) أما في داخل المجموعة التجريبية لم تظهر فروق حسب معدلاته التراكمية (منخفض ، متوسط ، مرتفع).

وأما في دراسة بوأرحمة (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى اختبار برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية على تنمية العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي ، في دولة الكويت وقد تكونت عينة الدراسة من فئتين المعلمات والطالبات (٢٦) معلمة ، (١٣) ضابطة (١٣) تجريبية ، والفئة الثانية الطالبات (٥٠) طالبة (٢٥) تجريبية ضمن التجريبية (٥) ذوي صعوبات تعلم و(٢٠) من العاديين و (٢٥) ضابطة ، ضمن الضابطة (٥) ذوي صعوبات تعلم و(٢٠) من العاديين. واستخدمت الباحثة أداة منظومة التقييم المعرفي PASS ، واستبانه المتابعة الذاتية

للمعلمات ، برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية واستبان البناء المعرفي للمعلمات في مجال صعوبات التعلم ، وقد خلصت النتائج وجود فروقا بين عينتي الدراسة مجموعة المعلمات على بعدي البحث الخاص بالمعلمات، أما بالنسبة للطالبات لم توجد فروق على الدرجة الكلية لمنظومة التقييم المعرفي للعمليات المعرفية، وظهرت فروق في درجة عملية التتابع والاختبارين الفرعيين لهما إعادة الكلمات أسئلة الجمل لصالح المجموعة التجريبية كما ظهرت فروق في بعض أبعاد البحث المختلفة .

وكذلك في دراسة كل من كاشف و المرسي (٢٠٠٦) ، والتي جاءت بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم ، وكان هدف الدراسة تنمية بعض المهارات المعرفية ، (مهارة التصنيف ، التسلسل ، العد ، إدراك الزمن ، القياس) باستخدام برنامج مصمم لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وكذلك الكشف عن العلاقة بين تنمية هذه المهارات المعرفية ومدى التحسن في تحصيل مادة الرياضيات. وكذلك التأكد من استمرار فاعلية البرنامج بعد توقفه في التحصيل لدى أفراد العينة. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، بإدارة غرب المنصورة التعليمية وقد تم تقسيم العينة إلى (١٠) تجريبية يعانون من صعوبات التعلم وفي المقابل (١٠) من التلاميذ العاديين ، وتراوحت أعمار أفراد (٦-٨) سنوات ، ونسبة ذكائهم بين (٩٠-١٠٠)، وفقا لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء وقد استخدما الأدوات الآتية :

١- اختبار المهارات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أعداد الباحثين ، وتضمن المقياس مهارة التصنيف والتي تتضمن تصنيف الأشياء حسب اللون ورسم وتصنيف الأشياء حسب الشكل الهندسي ، وتصنيف الأشكال الهندسية المتشابهة حسب الحجم ، مهارة التسلسل حسب الوزن والطول وتسلسل الأرقام والتسلسل حسب الألوان. ومهارة العد ، ومهارة إدراك الزمن ، ومهارة القياس. وقد توصل الباحثين للنتائج التالية: وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المهارات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية وتم التحقق من الفرض الثاني بوجود فروق بين متوسطي رتب درجات المهارات المعرفية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي مما يوضح اثر البرنامج. مستخدما الاختبار الإحصائي ويلكوكسون ، أما في الاختبار التتبعي بعد شهرين من إتمام البرنامج لم تظهر نتائج سواء بين المجموعتين التجريبية والضابطة أو بين الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية

في ضوء ما تم عرضه من أدبيات في الدراسة من إطار نظري وبحوث ودراسات سابقة ، يستخلص الباحث الفروض التالية كإجابات محتملة على تساؤلات البحث وهي :

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية التخطيط للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .

٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية الانتباه للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .
٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية التآني للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .
٤. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية التتابع للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .
٥. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مجموع العمليات المعرفية للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج التجريبي ، وسوف يستخدم التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذي القياس القبلي والبعدي .

العينة:

تم اختيار عينة قصدية من نفس مجتمع العينة الاستطلاعية ، ممن يعانون من بطء التعلم ، بخلاف تلاميذ العينة الاستطلاعية ، من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي ، بلغ حجمها النهائي ٢٠ طالباً ، استبعاد تلميذين ،لعدم قدرتهم على انتظامهما في البرنامج نظراً لأن أحدهما اعتذر عن الاستمرارية في جلسات البرنامج ، والثاني لوحظ أن لدية صعوبات في النطق بعد الجلسة التمهيدية للبرنامج ، وقد بلغ متوسط أعمار التلاميذ (٩،٧) بانحراف معياري (٢،٤٠) ، وكانوا موزعين على الفصول كالتالي (٧) من الصف الرابع الابتدائي و(٨) من الصف الخامس الابتدائي و (٥) من الصف السادس الابتدائي ، وتلك العينة هي التى خضعت لجميع جلسات البرنامج ، واستخدمت في اختبار فروض البحث الحالي.

رابعاً: أدوات الدراسة:

أعتمد الباحث على أداتين رئيستين هما :-

أولاً:بطارية اختبار منظومة التقييم المعرفي Cognitive Assessment System(CAS)

وصف بطارية منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية PASS :

لقد تم وضع منظومة التقييم المعرفي CAS وفقاً لنظرية العمليات المعرفية PASS و بالتالي فهي يتضمن أربعة مقاييس للعمليات الرئيسية (مقياس التخطيط ، مقياس الأنتباه، ومقياس التآني ، ومقياس التتابع) و يتكون كل مقياس من عدة اختبارات فرعية من شأنها تقييم العملية الخاصة بها بالإضافة إلى ذلك هناك درجة إجمالية للمقياس الكلي يتم الحصول عليها عن طريق جمع جميع درجات الاختبارات الفرعية ، والجدول رقم يوضح المقاييس الأربعة والاختبارات الفرعية.

جدول يوضح مقياس منظومة CAS واختباراتها الفرعية

العملية	الاختبار الفرعي
التخطيط	• اختبار مضاهاة الأعداد Matching Numbers
	• اختبار الترميز المخطط Planned Codes
	اختبار التوصيل المخطط Planned Connection
الانتباه	• اختبار الانتباه عى أساس ثبات المدرك Expressive Attention
	• اختبار البحث عن الأعداد Number Detection
	اختبار الانتباه على أساس تغيير المدرك Receptive Attention
التآني	• اختبار المصفوفات غير اللفظية Nonverbal Matrices
	• اختبار العلاقات المكانية اللفظية Verbal-Spatial Relation
	اختبار ذاكرة الأشكال Figure Memory
التتابع	• اختبار سلاسل الكلمات Word Series
	• اختبار إعادة الجمل Sentence Repletion
	اختبار أسئلة الجمل Sentence Question

مكونات المقياس :

يتكون المقياس من الأدوات التالية :

١. **كتاب الاستجابة رقم (١)** ، وهذا الكتيب يتضمن الأداء على خمسة اختبارات ، مضاهاة الأرقام ، اختبار التخطيط لحل الرموز ، اختبار التخطيط التوصيل.

٢. **كتابة الاستجابة (٢)** ويتضمن إجراء التطبيق لأربعة اختبارات ، اختبار المصفوفات غير اللفظية ، اختبار العلاقات المكانية اللفظية ، اختبار ذاكرة الأشكال ، اختبار الانتباه عى أساس ثبات المدرك .

٣. **كراسة التصحيح وتسجيل الاستجابات**

٤. وهذا الكتيب يكون مع الفاحص يسجل فيه المعلومات الأساسية للمفحوص ، كما تتضمن رصد الدرجات لكل مهارة وتتضمن الاستراتيجيات التي قام بها المفحوص اثناء تأدية الاختبارات ، كما تتضمن الثلاث الاختبارات المتبقية وهي اختبار سلاسل الكلمات ،اختبار إعادة الجمل، واختبار أسئلة الجمل، كما يتضمن الدرجات المعيارية للاختبارات التي تقاس بالزمن .

٥. كتيب معايير التصحيح وجدول الدرجات المعيارية.

ثبات منظومة التقييم الدينامي في البحث الحالي:

لحساب ثبات منظومة التقييم الدينامي ، تم استخدام معامل الفا كرونباخ ، وقد تم حساب الثبات لكل عملية معرفية من عمليات المنظومة ، والجدول التالي يبين النتائج:

جدول يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات منظومة العمايات المعرفية.

العملية	عدد المفردات/المكونات	معامل الثبات
التخطيط	٩ مفردات	٠,٧٢١
التآني	٣ مكونات	٠,٨٨٦
الانتباه	٧ مفردات	٠,٦١٤
التتابع	٣ مكونات	٠,٩٥٢

ويتضح من الجدول السابق رقم السابق أن جميع معاملات الثبات مقبولة ، مما يشير إلى ثبات مكونات منظومة التقييم المعرفي.

الصدق:

للتحقق من صدق منظومة التقييم الدينامي تم استخدام التحليل العاملى الاستكشافي exploratory factor analysis (أبوالمجد الشوربجي، ٢٠١٢) لمصفوفة معاملات الارتباط بين درجات مكونات كل عملية على حدة (٤ مكونات هي: التخطيط ، والتآني ، والانتباه ، والتتابع)، لدى عينة البحث الاستطلاعية (ن= ٥٢ تلميذا)، وذلك بطريقة المكونات الأساسية ، وبالاعتماد على محك كايزر لاستخلاص العوامل ، وهى العوامل التي جذرها الكامن بعد التدوير أكبر من أو يساوي الواحد الصحيح، ويعتبر التشبع بالعامل دالا إحصائياً إذا كانت قيمته المطلقة أكبر من أو تساوي ٣ والجدول التالي يوضح النتائج النهائية الخاصة بالصدق العاملي للعمليات المعرفية

جدول يوضح تشبعات المتغيرات المشاهدة بالعامل الكامن مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع ، والدلالة الإحصائية للتشبع

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء العام	تخطيط	٠,٤٠٦	٠,١٤٥	٢,٨٠٣	٠,٠٥

	تآني	٠,٩١٤	٠,١٣٥	٦,٧٦١	٠,٠١
	انتباه	٠,٦٧٣	٠,١٣٨	٤,٨٦٢	٠,٠١
	تتابع	٠,٦٣٠	٠,١٣٩	٤,٥٢٨	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٣) أن كل التشبعات دالة إحصائيًا ، حيث كانت قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أو مستوى ٠,٠٥ ، مما يدل على أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن لمقاييس وهذا يعني وجود عامل كامن وحيد مسؤول عن الارتباطات بين العمليات المعرفية الأربعة ، وهو الذكاء العام ؛ والنتائج السابقة تفيد بصدق البناء الكامن لمنظومة التقييم الدينامي ، وأنه يمكن استخدام درجة كل عملية كمفهوم نفسي مستقل ، كما أنه يمكن استخدام الدرجة الكلية للعمليات المعرفية كمفهوم نفسي.

ثانياً: البرنامج الارشادي :

أسس بناء البرنامج:

١. تحديد الهيكل العام للبرنامج وذلك بالاعتماد على تعديل استراتيجيات الوظائف المعرفية لكل مهارة من المهارات الأربع المحددة مسبقاً.

٢. مراجعة معايير بناء البرنامج الإرشادي ، وقد حدد ترافينجر وعدد من الباحثين (Treffinger et al, (1999)، عدداً من المعايير والمحكات استمدوها من خبرتهم العملية وخصوصاً في مجال التدريب في مهارات التفكير والعمليات المعرفية وتعتبر هذه المعايير كضوابط لبناء البرنامج ومنها :-

- توفر اساس نظري للبرنامج مدعم بالبحوث التطبيقية .
- تحقيق التوازن بين ثراء التدريب وإمكانية التطبيق في الواقع.
- مراعاة الفروق الفردية.
- تصميم مادة البرنامج لتتوائم مع الأهداف العامة للبرنامج.
- ملائمة البرنامج لثقافة المؤسسة.
- الانغماس النشط ومعايشة الخبرة التدريبية وملاحظة التغيرات ومعالجة المشكلات الطارئة.
- تقديم نماذج تطبيقية.
- استقلال المسترشد.

تقييم البرنامج . **(في : المنصور:١٩٩٩)**

٣. مراعاة إجراءات وفنيات الإرشاد الجماعي .

٤. الاستعانة ببرنامج أبعاد التعلم " لمارزانو" باعتباره نموذج موجه لعملية التعلم وهو البرنامج العملي. للنظرية والتطبيق التي شرحت في كتاب "أبعاد التفكير" ، وتم

اختيار أبعاد التعلم باعتبار عملية تنمية المهارات المعرفية عملية إرشادية تعليمية لمهارات عقلية . (جابر:١٩٩٨)

٥. .الاستفادة من معايير " فيورشتين" للتعلم الوسيط.

٦. مراجعة بعض برامج تنمية العمليات المعرفية وبرامج التفكير مثل برنامج " فيورشتين Feuerstein " التعليمي الإثرائي، برنامج الكورت ، برنامج دي بونو لتعليم التفكير.

٧. مناسبة محتوى البرنامج لفئة بطيء التعلم.

محتوى البرنامج الإرشادي

تم تحديد محتوى البرنامج الإرشادي الحالي بناء على الأهداف العامة التي تم تحديدها وهي كالتالي :

الأهداف العامة للبرنامج:

- تنمية الوظائف المعرفية لعملية التخطيط.
- تنمية الوظائف المعرفية لعملية الانتباه.
- تنمية الوظائف المعرفية لعملية التآني.
- تنمية الوظائف المعرفية لعملية التتابع.

الفترة الزمنية وعدد الجلسات:

سوف يستغرق البرنامج (١٥جلسة إرشادية) تستغرق كل جلسة حوالي (١ ساعة) وبهذا سيستغرق البرنامج (١٥ ساعة) موزعة بشكل أسبوعي بمعدل (٣ جلسات في الأسبوع في الأسبوع وبهذا سوف يقام البرنامج على مدى (٥ أسابيع).

الفنيات الإرشادية المستخدمة :

سوف يعتمد البرنامج على فنيات النظرية السلوكية ، نظرا لأن الفئة المستفيدة من البرنامج فئة الأطفال في المرحة الابتدائية بطيئ التعلم، ولأن البرنامج يعتمد على "إعادة التعلم بهدف تنمية المهارات المعرفية "، والتي من أبرزها " التعزيز، والتعلم الاجتماعي ، النمذجة ، ولعب الدور ، والتغذية الراجعة ، التخلص من الحساسية التدريجي المنظم، طرق ضبط الذات، ضبط المثير". **(الشناوي:١٩٩٤)**

الفئة المستفيدة : الأطفال بطيء التعلم في سن التعليم العام ، المرحلة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة (جدة).

الفئة المنفذة للبرنامج :

سوف يقوم الباحث بتنفيذ البرنامج ، بما فيها عملية التقييم والجلسات الإرشادية ، وسيشارك في عملية التقييم الأخصائي النفسي بمدارس الأمير سلطان من خلال جدولة مواعيد الفحص وتهيئة غرفة المصادر ، كما سيشارك أمين مصادر التعلم في المدرسة بالمشاركة بتهيئة مكان التدريب .

نماذج لإحدى جلسات البرنامج
الجلسة الثالثة : تغيير الاتجاهات

زمن الجلسة	ساعة
أهداف الجلسة	١- إكساب التلاميذ اتجاهات ومدركات ايجابية عن التعلم. ٢- تنمية الثقة في قدراته وخلق اتجاه ايجابي عن الذات
الفنيات الارشادية	التقبل - التعزيز اللفظي- التعلم التعاوني وإرشاد الرفاق المناقشة الجماعية - (لعب الدور) .
الأدوات	الكمبيوتر- والداتاشو البرجكتر – اوراق العمل الخاصة بالتمرينات المكتوبة- بطاقة التلميحات الايجابية تمرين (٣)

محتوى الجلسة:

في هذا المحتوى يتم الاسترشاد بنموذج أبعاد التعلم (لمارزانو) ومجموعة من الباحثين على أن هناك خمسة من أبعاد التعلم Dimensions Of Learning سوف يساعدك على وضع خطة للتعلم تدخل في الاعتبار جميع الجوانب الأساسية للتعلم ، وهو مناسب لوضع وحدات تعلم تستغرق أسبوع او اسبوعين او مدة أطول ، والبعد الاول من ابعاد التعلم الخمسة هو "تكوين اتجاهات ايجابية للتعلم" ، حيث ان الاتجاهات والمدركات تؤثر في قدرة الطلاب على التعلم ، وان من العناصر المفتاحية في التعليم الفعال أن نُكّون اتجاهات ايجابية عن التعلم . **(في : جابر،١٩٩٨).**

ولتحقيق ذلك اجرائيا يتم من خلال الفنيات والممارسات التالية :

١. **مدى شعور التلاميذ بأنهم مقبولين:**

وهنا نتحدث عن فنية إرشادية صرفة من حيث أن التقبل غير المشروط احد أهم أركان العملية الإرشادية أو كما يسمى" حجر الزاوية في العملية الإرشادية " (الشناوي. ١٩٩٦). ويمكن تكوين الشعور بالمقبولية في الجماعة التدريبية من خلال الاتي :-

- تكوين علاقة مع كل تلميذ من خلال الاتصال والتواصل مع كل تلميذ.
- الاتصال اللفظي مع التلاميذ والحديث حول ميولهم واهتمامهم .
- الوعي بالاتجاهات السلبية نحو التلاميذ ومراقبتها وهذا الوعي يساعد في إحساس التلاميذ بالتقبل. (وعي المرشد بذاته) .
- الاندماج في سلوكيات ايجابية مثل التواصل البصري، التحرك بين التلاميذ والاقتراب منهم وهنا نشير إلى أن التوزيع الجيد الذي يتيح التواصل معهم جميعاً، عزو المشاركات إلى التلاميذ مع ذكر الأسماء مثل أشار محمد إلى المعلومة.... .

- الاستجابة الايجابية للإجابات غير الصحيحة مثل إعادة السؤال بطريقة أخرى أو تقدير المحاولة.
- إتاحة فرصة التعلم التعاوني يسهل عملية التقبل من قبل الأقران.

٢. **إحساس التلاميذ بالراحة:**

إن الإحساس بالراحة هو إدراك أن البيئة الإرشادية والتعليمية سارة فيزيقياً وانفعالياً ، بمعنى تهيئة الظروف في المكان الخاص بالتدريب بالإرشاد الجمعي وأثناء التقييم ، وأثناء التدريب يجب أن يوفر قدر من الوقوف والحركة وخصوصا أثناء التدريب الجمعي أو من خلال لعب الأدوار ويتطلب في بعض المهام قيام التلاميذ بالشرح والتعليق مما يوفر قدر من الحركة كما يراعى في البداية الاختيار الحر للتلاميذ في اختيار أماكنهم ويعرض عليهم أن من يشعر بغير الراحة يمكنه تبديل مكانة مع المحافظة على النظام وحماية التلاميذ من بعض أقرانهم إذا ما لاحظ المرشد بعض الإساءات الانفعالية حتى يشيع الجو الآمن .

٣. **تنمية الاحساس بالثقة :**

من خلال التغذية الراجعة الايجابية ، وتدريب التلاميذ على الكلام الذاتي الايجابي Positive Self-Talk ، وإظهار الحماس .

تدريب (١) يطلب من التلاميذ أن يحدد كل واحد منهم كلمات سلبية لا يحب ان يسمعها من الآخرين كما يطلب منه تحديد كلمات ايجابية يتمنى أن يُوصف بها:

....

....

....

تدريب (٢)الحديث الايجابي : يطلب منهم كتابة مجموعة من الصفات الايجابية ويطلقها على نفسه مبتدأ بكلمة انا شخص

انا ذكي	انا....................	انا	انا ....
انا	انا	انا	انا ....

تدريب رقم (٣) :

التلميحات الايجابية للثقة والتقدير

– استطيع تعلم أي شيء	- انا متعـــلم رائع
– سأقوم بأفضل ما عندي	– سوف استمر حتى اتفوق
– انا اتعلم بسهولة	– عقلى اقوى كمبيوتر

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية التخطيط للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .

جدول يوضح احصاءات ومعالم العينة لدرجات اختبارات التخطيط.

Paired Samples Statistics احصاءات العينة					
الأبعاد		المتوسط	عدد افراد العينة	الانحراف المعياري
مضاهاة الأرقام	قبلي	2.8500	20	.93330
	بعدي	7.7500	20	1.58529
حل الرموز	قبلي	8.1000	20	2.14966
	بعدي	8.0500	20	1.43178
التوصيل	قبلي	8.0000	20	1.48678
	بعدي	10.3000	20	2.15455
مجموع اختبارات	قبلي	18.9500	20	2.37254
	بعدي	26.6000	20	3.47017
المستوى الكمي	قبلي	77.3000	20	4.55493
	بعدي	93.2000	20	7.53658

جدول يوضح نتائج اختبار t-test لقياس الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات عملية التخطيط

أبعاد عملية التخطيط		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مضاهاة الأرقام	قبلي بعدي	4.90	2.1001	10.4	0.000
حل الرموز	قبلي بعدي	.050	1.79106	.125	0.902
التوصيل	قبلي بعدي	2.30	2.90372	3.54	0.002
الدرجة الكلية	قبلي بعدي	7.65	4.96594	6.88	0.000
المستوى الكمي للعملية التخطيط	قبلي بعدي	15.9	9.64583	7.37	0.000

وفي المستوى الكمي للمفحوصين في عملية التخطيط يتضح من النتائج السابقه في الجدول رقم (١٧) أن قيمة ت = 7.37 وهي بهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي والذي كان المتوسط ، المتوسط =93.200)، وانحراف معياري (7.54) بينما كان المتوسط في التطبيق الأول (القبلي) (المتوسط = 77.30) وانحراف معياري الانحراف = 4.555

وهذا الفرق في الدرجة الكلية ودرجة المستوى الكمي يفيد بأنه يوجد تأثير جوهري للبرنامج الإرشادي في تنمية عملية التخطيط لدى فئة بطيئ التعلم.

كما يفسر الباحث نتيجة الفرض بأهمية التدريب على الوظائف المعرفية لعملية التخطيط لمن يعانون من مشكلات في التعلم وذوي الإعاقة بشكل عام ، وبطيئي التعلم بشكل خاص حيث يعتبر التخطيط أداءً ذهنياً ويساعد في تحديد المهام وتأطيرها ، وكذلك الإدراك الشامل للذات والمهمة ، والمهام التخطيطية مثل تحديد الطفل لخطته التي يتبعها في عمل ما ، وتحقيق التكيف لتحقيق الخطة المحددة يُعرف بما يسمى بتحديد الذات .

وتحديد الذات Self –Determination كأحدى الاتجاهات المعاصرة السبعة التي ظهرت في القرن الحادي والعشرين في ما يتعلق بالتدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة ، إضافة إلى الدمج ، والممارسات الملائمة لمعدل النمو ، وإشراك الأسرة ، ومداخل جديدة لتقييم الأطفال الأصغر سناً ، واستخدام الوسائل التكنولوجية ، ويشير مفهوم " تحديد الذات " كما يرى هالهان وكوفمان Hallhan&Kaufman(2003) بأنه اتخاذ الفرد لقراره حول الجوانب الهامة في حياته ، وقد أكد ميثوج وميثوج Mithaug & Mithaug (2003) في دراستهما الى تحسن أداء التلاميذ عندما قاموا بتحديد وتخطيط أنشطتهم . (في:هلالاهان ، وآخرون ، ٢٠٠٧، ٢٥٩)

كما يفسر الباحث نتيجة الفرض في نمو عملية التخطيط باحتواء البرنامج على تدريبات ، مثل تحديد الخطط ، وتعديلها ، والتفكير في أفضل السبل للوصول للحل ، وتغيير الخطط ، ووضوح إستراتيجية التعامل أثناء التقييم الدينامي في مهارات التوصيل ، ومضاهات الأرقام ، كما احتوى البرنامج الحالي على تنمية اتجاه ايجابي نحو التعلم ، وهذا يدعمه نظرياً ما قدمه بنتريتش Pintrich(2000) في تقديمه إطاراً للتعلم الذي تنظمه الذات.

و يرى Pintrich في نموذجه أن نمو العمليات المعرفية يحدث في اطار ما أسماه بمفهوم التعلم الذي تنظمه الذات وقدم نموذج مكتوب في ذلك Pintrich's Gernal Frame Work For Self-Regulation Learning ، وتنظيم الذات كما يعرفه بأنه عملية نشطة بناءة حيث يضع المتعلمون أهدافا لتعلمهم ويحاولون مراقبة معرفتهم ، ودافعيتهم ، وسلوكهم ، حيث يرى أن التعلم يحدث في أربع مجالات وأربع

مراحل ، المجالات هي (المعرفة والدافعية / الوجدان و السلوك والسياق) و المراحل هي (التخطيط /التنشيط – المراقبة – الضبط – رد الفعل) ويُلاحظ ان التخطيط يمثل أول مراحل التعلم ، والتخطيط في المجالات الأربع يشمل التخطيط للهدف ، والمحتوى القبلي ، والميتا معرفة ، والمعرفة ، ويشمل التخطيط في الجانب الوجداني ، والدافعية تبني توجه نحو الهدف ، وتنشيط الميل . (جابر،٢٠١٠، ٢٦٢).

وبالنسبة للاختبار الفرعي (حل الرموز) الذي كانت الفروق فيه بين الاختبارين القبلي و البعدي غير دالة فيفسر الباحث عدم حدوث نمو أو تغير بأن اختبار الرموز يعتمد على السرعة ، أي ان الزمن هو الدرجة الخام التي تسجل للمفحوص وليس انجاز المهمة بشكل صحيح ، والسرعة هي نقطة الضعف والسمة السلبية الرئيسة لدى فئة بطي التعلم ، وهذه النقطة يتم تجاوزها في توصيات البرامج التعليمية التي تقدم لهم بأن يعطى الطالب وقت أطول في انجاز المهمة .

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية الانتباه للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .

جدول رقم (١٩) يوضح احصاءات ومعالم العينة لدرجات اختبارات الانتباه.

احصاءات العينة Paired Samples Statistics				
أبعاد التخطيط		المتوسط	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري
ثبات المدرك	قبلي	8.5000	20	1.877
	بعدي	10.2500	20	1.585
البحث عن الاعداد	قبلي	6.7000	20	.923
	بعدي	8.3500	20	1.268
تغير المدرك	قبلي	5.4000	20	1.698
	بعدي	9.3000	20	2.105
مجموع الاختبارات	قبلي	20.4500	20	3.363
	بعدي	28.7500	20	3.971
المستوى الكمي	قبلي	80.5000	20	7.119
	بعدي	97.5500	20	8.120

جدول يوضح نتائج اختبار (ت) t-test لقياس الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات عملية الانتباه

الأبعاد / الانتباه		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ثبات المدرك	قبلي – بعدي	1.75	2.40340	3.25	.004
البحث عن الاعداد	قبلي – بعدي	1.65	1.69442	4.35	.000
تغير المدرك	قبلي – بعدي	3.90	2.26878	7.68	.000
مجموع الاختبارات	قبلي – بعدي	8.30	4.99579	7.43	.000
المستوى الكمي في عملية الانتباه	قبلي – بعدي	17.05	10.4351	7.30	.000

وفي الانتباه الدرجة الكلية : يتضح من النتائج السابقه في الجدول رقم (٢٠) أن قيمة ت = ٧,٤٣ وهي بهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي والذي كان المتوسط =٢٨,٧٥ وانحراف معياري ٣,٩٧١ بينما في التطبيق القبلي المتوسط المتوسط = ٢٠,٤٥ وانحراف معياري (الانحراف = ٣,٣٦ جدول رقم (١٩). وهذا يعني انه يوجد فرق بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي في مجموع اختبارات عملية الانتباه الثلاث (ثبات المدرك ، البحث عن الأعداد ، تغير المدرك) .

وفي المستوى الكمي للمفحوصين في عملية الانتباه يتضح من النتائج السابقه في الجدول رقم (٢٠) أن قيمة ت = ٧,٣٠ وهي بهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي والذي كان المتوسط = ٩٧,٥٥ وانحراف معياري ٨,١٢ بينما في التطبيق الأول القبلي المتوسط = ٨٠,٥٠ وانحراف معياري الانحراف = ٧,١١٩ جدول رقم (١٩) **وهذا الفرق يفيد بأنه يوجد تأثير جوهري للبرنامج الإرشادي في تنمية عملية الانتباه لدى فئة بطيئ التعلم.**

ويفسر الباحث نتيجة الفرض بحدوث نمو في عملية الانتباه نتيجة الإجراءات والتدريبات التي تضمنها البرنامج وتدعم عملية الانتباه ، فقد تم مراعاة تقليل عملية المثيرات المشتتة أثناء إقامة البرنامج ، كما يفسر الباحث نتيجة الفرض لاحتواء البرنامج على استراتجيات وطرق أدائية ونفسية عرفت واشتهرت في أدبيات العلاج والإرشاد أنها طرق علاجية لمن يعانون من ضعف الانتباه ، فقد احتوى البرنامج التدريب على مهارات التركيز ، ومقاومة التشتت ، والتنظيم أو النظام من خلال تمرين الاطار كما جاء في البرنامج ، والتعامل مع الانفعالات مثل الملل والاندفاعية وكان ذلك من خلال

التدريب على المثابرة ، والسلوك الحضوري ، وعكس المشاعر ، الملاحظة الذاتية . التعزيز الايجابي .

والتفسير السابق يندرج في ضوء ما أكدته النماذج العلاجية وبعض النظريات التي قدمت نماذج تربوية لمن لديهم مشكلات في الانتباه ، ومنهم نموذج باركلي Barkly (2000) الذي يتضمن نموذجه أهمية تنظيم الانفعالات التي تتعلق بالإحباطات ، وضعف الدافعية ، مما يسهل استسلامهم ، والوصول إلى العجز المكتسب الذي يتبعه تعاطف من قبل الآخرين ويعزز الفشل. وبالنسبة لتقليل المثيرات أعتبر كرويكشانك Cruickshank أن من أهم الأساليب التربوية لعلاج مشكلة ضعف الانتباه هو تقليل المثيرات غير الضرورية ، وتدعيم المثيرات الضرورية أو اللازمة لحدوث التعلم. أما بالنسبة للتدريبات المنتظمة مثل تمرير النظر على الإطار يؤكد Cooper (1999) أن كل الأطفال وخصوصاً من لديهم فرط حركة مصحوب بضعف انتباه يستفيدون من الروتين، وتكرار التنظيم من حولهم أي تنظيم الاشياء من حولهم . كما يؤكد عدد من الباحثين مثل دو- بول وآخرون Du-Paul et.al. (1997) على أهمية ما أسموه التقييم السلوكي الوظيفي Functional Behavioral Assessment لعلاج مشكلة ضعف الانتباه ويركز التقييم على الوظائف أو المنافع التي يؤديها السلوك للأفراد ، مثل المكافئات والمعززات والمكانة والثقة وخبرات النجاح ، أما بالنسبة للرصد أو ملاحظة الذات يرى هالاهان وهدسون Hallahan &Hdson (2002) بانه طريقة ناجحة نظراً لأنه يساعد التلاميذ على أن يصبحوا أكثر وعياً بانتباههم ، وأكثر تحكماً فيه وسيطرة عليه. (**في : هلالاهان وآخرون ،٢٠٠٧، ٤١١، ٤١٣)**

كما يفسر الباحث تحقق الفرض الذي يعني النمو في عملية الانتباه ، بتحقق المحك الأول من محكات التعلم الوسيط " القصدية والتبادلية" والذي يرى فيرشتاين أن تفسير المثيرات غير كافية لإحداث انتباه أو يقظة لدى المتعلم ولكي يحدث الانتباه لابد من سعي الوسيط بشكل مستمر من خلال إجراءات وتفاعلات تضمن ذلك ، والقصدية تعني التركيز على مثير دون غيره ليكون في بؤرة الادراك(بو ارحمة ،٢٠٠٨، ١١٥)

كما يفسر الباحث حدوث نمو عملية الانتباه ، لتضمين الباحث البرنامج تدريبات تنمية الانتباه ، ومنها تنمية الانتباه من خلال التركيز على المحتوى وإعادة المحتوى ، وتنمية التصوير أو الرصد الذاتي ، وتضمن البرنامج تنمية القدرة على التمييز من خلال الانتباه الانتقائي لبعض المثيرات وتجاهل أخرى (حصر الانتباه) كما تضمن تدريب التركيز لأكثر من مهمة من خلال التدريب على انجاز أكثر من مهمة

وحصر الانتباه هو ما أكدته أدبيات علم النفس أن الانتباه انتقائي . ويحدث الانتقاء وفقاً لنموذج برود بنت Broadbent نموذج الفلتر filter model بأن تجهيز أو معالجة المعلومات يعتمد على السعة وتدفق المثيرات ، ولأن السعة والمعالجة محدودة تتم الفلترة والانتقاء للمثيرات (حسانين،٢٠١٢، ٢٢٤)

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية التآني للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .

جدول يوضح احصاءات ومعالم العينة لدرجات اختبارات التآني.

احصاءات العينة Paired Samples Statistics				
الاختبار		المتوسط	عدد افراد العينة	الانحراف المعياري
المصفوفات	قبلي	5.6000	20	1.27321
	بعدي	5.7000	20	1.38031
العلاقات اللفظية المكانية	قبلي	5.5000	20	1.70139
	بعدي	5.0500	20	1.79106
ذاكرة الاشكال	قبلي	7.8500	20	1.81442
	بعدي	9.1500	20	1.46089
مجموع اختبارا ت	قبلي	18.9500	20	2.72368
	بعدي	19.9000	20	2.98946
المستوى الكمي	قبلي	75.8500	20	6.36003
	بعدي	82.8000	20	8.10848

جدول يوضح نتائج اختبار t-test لقياس الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات عملية التآني

الأبعاد / التآني		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المصفوفات غير اللفظية	قبلي – بعدي	.1000	1.11921	.400	.694
العلاقات اللفظية المكانية	قبلي – بعدي	.4500	2.58488	.779	.446
ذاكرة الاشكال	قبلي – بعدي	1.300	2.22663	2.611	.017
مجموع اختبارا ت عملية التآني	قبلي – بعدي	.9500	3.59056	1.183	.251
المستوى الكمي	قبلي – بعدي	6.950	8.45717	3.675	.002

وفي التآني الدرجة الكلية : يتضح من النتائج السابقه في الجدول رقم (٢٣) أن قيمة ت = ١,١٨٣ وهي بهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي

المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠,٠١ حيث كان المتوسط في التطبيق القبلي=١٨,٩٥وانحراف معياري(٢,٧٢) بينما في التطبيق البعدي المتوسط = ١٩,٩٠وانحراف معياري (الانحراف = ٢,٩٨ جدول رقم (٢٢).

وفي المستوى الكمي للمفحوصين في عملية التآني يتضح من النتائج السابقه في الجدول رقم (٢٣) أن قيمة ت = ٣,٦٧ وهي بهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي والذي كان المتوسط ، المتوسط =٨٢,٨٠ ، وانحراف معياري (٨,١٠) بينما كان المتوسط في التطبيق الأول (القبلي) (المتوسط = ٧٥,٨٥) وانحراف معياري الانحراف = ٦,٣٦

وهذا الفرق يفيد بأنه يوجد تأثير جوهري للبرنامج الإرشادي في تنمية عملية التآني لدى فئة بطيئ التعلم.

ويفسر الباحث حدوث تغير بسيط في اختبار التأني بشكل عام وعدم حدوث تغير في اختبارين من اختبارات عملية التآني في اختبار المصفوفات ، والعلاقات اللفظية المكانية بأن عملية التزامن عملية مركبة ومعقدة ، وهي تمثل معالجة إدراكية (معالجة المعلومات) أي أنها عملية داخلية أكثر منها ظاهرية وليست من السهل أن تظهر على السلوك وتتأثر بالتدريبات المباشرة مثل التخطيط والانتباه ، وهي مركبة أكثر من الاختبارات والعمليات الأخرى .

ويتفق مع هذا التفسير مفهوم المعالجة التزامنية وفق نظرية PASS بأن التآني مجموعة من الأنشطة العقلية المعرفية التي تعالج بكفاءة وفاعلية مجموعات متباينة ومعقدة من المثيرات على نحو تزامني ، بحيث تعكس عمليات ، السرعة ، والدقة ، والكفاءة في عمليات التجهيز ، وتعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد في استجابته للموقف ، وتحدث المعالجة على أنماط مختلفة من المستويات المفاهيمية أو الإدراكية أو عمليات الذاكرة ، ومن ثم فإن جوهر عملية التزامن هو أن أجزاء أو أنماط من المثيرات يتم معالجتها على نحو تزامني متعدد الأبعاد. **(الزيات ، ٢٠٠٦ ، ٦٢٥)**

ويفسر الباحث التغير الذي حدث في الدرجة الكلية لعملية التآني بأنه يرجع لأسلوب التقييم الدينامي في التدريب الجيد على التعامل والتركيز على طرح الأسئلة وخصوصاً في ذاكرة الأشكال ، كما يعيدها لبعض المبادئ الوسيطة مثل التدريب على خلق المعنى من خلال طرح الأسئلة لماذا وأين وكيف ، كما يرى الباحث أن التدريبات الوسيط القائمة على تنظيم الذات والتحكم بالسلوك (السرعة ، الاتساق) كان لها الأثر في النمو الذي حدث.

كما يعيد الباحث التغير الذي حدث لتدريب التلاميذ بطيئ التعلم على إدراك الصيغ الكلية وأدراك الجزاء في صورة كلية ، وتمرين إدراك الأجزاء الناقصة وإكمالها ، كما تضمن البرنامج على تدريبات تحتوي على إدراك العلاقات بين الأشياء وهذه التدريبات من

شأنها العمل على عامل إدراك الأشياء في صورة كلية "جشطلت" وهو المعنى الحقيقي لعملية التآني وربط الصيغ في صورة إدراكية مكتملة ذات معنى.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية التتابع للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .

جدول يوضح احصاءات ومعالم العينة لدرجات اختبارات التتابع.

Paired Samples Statistics **احصاءات العينة**				
الاختبار		المتوسط	عدد افراد العينة	الانحراف المعياري
خام سلاسل الكلمات	قبلي	5.7000	20	1.83819
	بعدي	6.6500	20	1.69442
اعادة الجمل	قبلي	7.6000	20	1.09545
	بعدي	8.4500	20	1.05006
أسئلة الجمل	قبلي	6.0500	20	1.05006
	بعدي	7.7000	20	1.03110
مجموع اختبارات عملية التتابع	قبلي	19.3500	20	2.23077
	بعدي	22.8000	20	2.46235
المستوى الكمي للمفحوص في عملية التتابع	قبلي	78.1000	20	5.29051
	بعدي	85.3000	20	5.29250

جدول يوضح نتائج اختبار t-test لقياس الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات عملية التتابع

الأبعاد	التتابع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
سلاسل الكلمات	قبلي – بعدي	.9500	1.63755	2.594	.018
اعادة الجمل	قبلي – بعدي	.8500	.93330	4.073	.001
أسئلة الجمل	قبلي – بعدي	1.650	1.30888	5.638	.000
مجموع الاختبارات	قبلي – بعدي	3.450	2.98196	5.174	.000
المستوى الكمي	قبلي – بعدي	7.200	6.27946	5.128	.000

وفي التتابع الدرجة الكلية : يتضح من النتائج السابقه في الجدول رقم (٢٦) أن قيمة ت = ٥,١٧ وهي بهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي والذي كان المتوسط =٢٢,٨٠ وانحراف معياري ٢,٤٦ بينما في التطبيق القبلي المتوسط = ١٩,٣٥ وانحراف معياري = ٢,٢٣

أما في المستوى الكمي للمفحوصين في عملية التتابع يتضح من النتائج السابقه في الجدول رقم (٢٦) أن قيمة ت = ٥,١٢ وهي بهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي والذي كان المتوسط = ٨٥,٣٠ وانحراف معياري ٥,٢٩ بينما في التطبيق الأول القبلي المتوسط = ٧٨,١٠ وانحراف معياري الانحراف = ٥,٢ جدول رقم (٢٥) ، **وهذا الفرق يفيد بأنه يوجد تأثير جوهري للبرنامج الارشادي في تنمية عملية التتابع لدى فئة بطيئ التعلم.**

ويفسر الباحث نتيجة الفرض بالأثر الذي تركته إجراءات البرنامج ، واستراتيجيات التقييم الدينامي ، وقد أحتوى البرنامج على فقرات تدريبية على عملية التتابع الزماني والمكاني وحسب الفئة وهذه التدريبات ساعدت نمو عملية التتابع ،كما تضمن البرنامج على التتابع الزماني والمكاني وتسل الأشياء من حيث الأصعب الى الأسهل ، الانتقال من العام الى الخاص الانتقال من القاعدة الى التعميم.

كما يعيد الباحث التغير الذي حدث إلى مراعاة أحد استراتيجيات التدخل الوسيط وهي التفرد والتميز والذي راعى فيه الباحث إشباع الحاجة للتفرد والتميز ، خلق فرص للاستقلال والتعبير من خلال فنية السلوك التوكيدي ، كما يشجع الإبداع وحب الاستطلاع ، وهذه العوامل النفسية توسع مفهوم التعلم بالمعنى مما يسهل ربط المعاني والأحداث في شكل تسلسلي .

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مجموع العمليات المعرفية للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي.

جدول يوضح إحصاءات ومعالم العينة للدرجات الكلية في العمليات المعرفية:

الاختبار		المتوسط Mean	عدد افراد العينة	الانحراف المعياري Std. Deviation
الدرجة الكلية في العمليات الاربع	قبلي	77.8000	20	5.02206
	بعدي	98.0500	20	7.05971

المستوى الكمي للمفحوص	قبلي	71.0000	20	3.47926
	بعدي	84.2000	20	4.85148

جدول يوضح نتائج اختبار ت لقياس الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية العمليات الأربع

الأبعاد / الدرجة الكلية		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية في العمليات الاربع	قبلي – بعدي	20.25	10.19223	8.88	.000
المستوى الكمي للمفحوص	قبلي – بعدي	13.20	7.12002	8.29	.000

يتضح من النتائج السابقه الجدول رقم (٢٩) أن قيمة ت = ٨,٨٨ وهي بهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي والذي كان المتوسط =**٩٨,٠٥** ، وانحراف معياري **٧,٠٥** بينما في التطبيق القبلي المتوسط = **٧٧,٨٠** وانحراف معياري **٥,٠٢** جدول رقم (٢٨).

ويفسر الباحث نتيجة الفرض ونمو العمليات المعرفية بالتأثير الجوهري للبرنامج الذي ساعدت أهدافه ، ومحتواه كتدريبات في نمو العمليات المعرفية المستهدفه. كما يفسر الباحث نمو العمليات المعرفية باستناد البرنامج على عمليات تقييم جديدة تتمثل في إجراءات التقييم الدينامي والذي يوظف فيه الباحث إجراءات التعلم أو التدخل الوسيط ، والتي أسهمت في معرفة قدرات التلاميذ والفروق بينهم ومشكلات ، وكذلك التركيز على مستوى الدافعية وإعادة بناء الثقة.

كما يفسر الباحث حدوث نمو في العمليات المعرفية في الدرجة الكلية لعدة عوامل

أولا : توظيف مهارات والتدريب على أنشطه تسهم مباشرة في العمليات المعرفية.

ثانياً: توظيف الفنيات الإرشادية السلوكية في البرنامج مثل النمذجة ، ولعب الدور ، والتعزيز بأنواعه المادي والمعنوي ومعظم الفنيات الإرشادية تناسب الأطفال وخصوصا فئة بطي التعلم.وتوظيف العلاقة الإرشادية التي تعتبر حجر الزاوية في نجاح أي عملية إرشادية كما يشير روجرز.

ثالثاً: توظيف ديناميات الجماعة والاستفادة من الإرشاد الجماعي والعناصر العلاجية التي تحتوي المجموعات مثل المساندة والتعلم الجماعي والتعزيز .

رابعاً: توظيف فنيات واستراتيجيات التعلم الوسيط وعناصر الوساطة التعليمية التي حدها فيورشتاين .كما يفسر الباحث حدوث النمو لأن العمليات المعرفية مترابطة وتدعم بعضها البعض وليست قدرات منفصلة ، وتنمو اذا ما توفرت لها البيئة المناسبة. وهذا يتوافق مع ما قدمته النظرية البنائية بشكل عام ونظرية بياجية في النمو المعرفي ونظرية العمليات المعرفية بشكل خاص. وهذا ما أكده "جان بياجيه " من خلال دراسته لعوامل تكون المعرفة في ترابطها .

المراجع:

أبوهدروس، ياسرة محمد و الفرا، معمر ارحيم (٢٠١١). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم . مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية ، م ١٣ ، (١) ص ص (٨٩-١٣٠).

أبوهدروس، ياسرة محمد و الفرا، معمر ارحيم (٢٠١١). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم . مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية ، م ١٣ ، (١) ص ص (٨٩-١٣٠).

بوارحمه ، تهاني علي (٢٠٠٨) . اثر برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية على تنمية العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس.

بوارحمه ، تهاني علي (٢٠٠٨). اثر برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية على تنمية العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس.

جابر، عبدالحميد جابر(٢٠١٠). أطر التفكير ونظرياته – دليل للتدريس والتعلم والبحث.عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جابر، عبدالحميد جابر(٢٠١٠). أطر التفكير ونظرياته – دليل للتدريس والتعلم والبحث.عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حجازي، مصطفى(٢٠٠٠). الصحة النفسية منظور تكاملي للنمو في البيت والمدرسة . الدار البيضاء ، المركز الثقافي العربي.

الحربي، عبدالعزيز لافي (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية (فكر ـ زاوج ـ شارك) لتعلم العلوم في تنمية العمليات المعرفية العليا والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طيبة.

حسانين ، عواطف محمد(٢٠١٢). سيكولوجية التعلم ، نظريات -عمليات معرفية – قدرات عقلية ، القاهرة ، المكتبة الاكاديمية .

حسن ، ثائر رشيد وَ خلف ، عدنان جواد (٢٠٠٩). تأثير درس التربية الرياضية على السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ بطيئي التعلم والأسوياء. مجلة علوم الرياضة جامعة ديالى ، العراق ١(١٧٥-٢١٣).

حسن، ثائر رشيد (٢٠٠٥). السلوك الاجتماعي المدرسي بين التلاميذ بطيئ التعلم والأسوياء - دراسة مقارنة – على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في محافظة ديالى. مجلة الفتح جامعة ديالى، كلية التربية الرياضية ،عدد (٢٣) ص ص (٢٤٨- ٢٧١)

خضر ، عبدالباسط متولي (٢٠٠٥) التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي. ، القاهرة ،دار الكتاب الحديث .

الرفوع، محمد وآخرون (٢٠٠٤). اثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى بطئي التعلم في المدارس الاساسية في الأردن ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،م ٥(٤) ، ص ص (١٩٥-٢٣٠).

الرفوع، محمد وآخرون (٢٠٠٤). اثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى بطئي التعلم في المدارس الاساسية في الأردن ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،م ٥(٤) ، ص ص (١٩٥-٢٣٠).

زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة ،عالم الكتب.

الزيات ، فتحي مصطفى (٢٠٠١).علم النفس المعرفي. القاهرة. دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباط والمنظور المعرفي. القاهرة ، دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦).الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. القاهرة. دار النشر للجامعات.

سليمان ، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٤).معجم التخلف العقلي. القاهرة ، دار القاهرة.

الشناوي ، محمد محروس(١٩٩٤).نظريات الارشاد والعلاج النفسي . القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر.

الشوربجي ، أبو المجد (٢٠١٢).القياس والإحصاء التربوي والنفسي ،الرياض ، مكتبة الرشد

شوشة، ايمن الديب (٢٠٠٦). دليل منظومة التقييم المعرفي للذكاء. القاهرة.مكتبة الأنجلو المصرية.

عبداللطيف، مدحت عبدالحميد (١٩٩٩).الصحة النفسية والتفوق الدراسي،الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

العمري ، أحمد عبدالرحيم (٢٠٠١).الصفحة النفسية للأطفال ذوي الحالات البينية في القدرات العقلية، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة.
عوجان، وفاء سليمان و الشراري خالد(٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات تدريس معرفية وما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات تربية الطفل في كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة علوم الانسانية ٧ ص ص (٢٣-٤٢)
عوجان، وفاء سليمان و الشراري خالد(٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات تدريس معرفية وما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات تربية الطفل في كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة علوم الانسانية ٧ ص ص (٢٣-٤٢)
محمد، حسانين محمد، و الشحات ، مجدي(٢٠٠٦). دراسة لبعض المتغيرات العقلية (السرعة الادراكية – الغلق اللفظي) والانفعالية (مستوى الطموح - تحمل الغموض) الفارقة بين الطلاب العاديين وبطيئي التعلم في المرحلة الاعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، مصر ، م ١٦(٦٨) ، ص ص (١٢٣-١٦٤) .
هلالاهان ، دانيال و كوفمان ، جيمس و لويد ، جون و ويس ، مارجريت و مارتنيز ، اليزابيث (٢٠٠٧). صعوبات التعلم، مفهومها – طبيعتها- التعلم العلاجي، ترجمة عادل عبدالله ،عمان ، دار الفكر.
فتوحي، فاتح، و عزيز، تمار(٢٠٠١).اثر برنامج ارشادي لمعلمات التربية الخاصة في تعديل السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيئ التعلم. كلية التربية ،جامعة الموصل. استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٢/١٢من موقع: -
dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/3/1k.pdf
محمد، عادل عبدالله (٢٠١٠). فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٣/١٢من موقع:
http://dr-banderalotaibi.com/new/research_re.php?id=1
عوجان، وفاء سليمان و الشراري خالد(٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات تدريس معرفية وما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات تربية الطفل في كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة علوم الانسانية ٧ ص ص (٢٣-٤٢)
كاشف، ايمان فؤاد. و المرسي ، محمد رشدي(٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم. ورقة بحث مقدمة للمؤتمر

الدولي لصعوبات التعلم بالرياض المملكة العربية السعودية،١٩-٢٢ نوفمبر ٢٠٠٦ ، ص ص (١-٢٨) . استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٢/١٢من موقع:
http://www.se.gov.sa/conferences/ld/papers.htm

CHAUHAN, SANGEETA(2011), SLOW LEARNERS : THEIR PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL PROGRAMMES, International Journal of Multidisciplinary Research Vol.1 Issue 8, 279-289.

Johannes E. H. Van Luit, Evelyn H. Kroesbergen, And Jack A. Naglieri. Utility Of The PASS Theory And Cognitive Assessment System For Dutch Children With And Without ADHD. JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES VOLUME 38, NUMBER 5, SEPTEMBER/OCTOBER 2005, PAGES 434–439.

Keat, Ooi Boon; Ismail, Khaidzir bin Hj(2011). Pass Cognitive Processing: Comparison between Normal Children with Reading Difficulties. Journal of Humanities and Social Science. Vol. 1 No. 2; February,(53-60)

Krishnakumar, M.G. & Ramakrishnan Palat (2006). Effectiveness of Individualized Education Program for Slow Learners. Indian Journal of Pediatrics, Volume 73— February,(PP,135-137).

Margalit,M.,&al-Yagon,M.(2002).the loneliness experience of children with learning disabilities .IN B.Y.L.Wong &M.Donnahue(Eds),The social dimension of learning disabilities. Essays in honor of Tanis Bryam(pp53-75). Mahwah NJ :Erlbaum.

Sangeeta Malik(2009). Effect of Intervention Training on Mental Abilities of Slow Learners, International Journal of Medical Sciences, 1(1): 61-64 (2009)

فعالية منهج العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة

إعداد

ياسر محمد خيايا

استلام البحث : ١٤ / ٤ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ١١ / ٦ / ٢٠١٨

المقدمة:

أصبحت العلوم المختلفة وتطبيقاتها من ضروريات الحياة، وتدخل العلم في مختلف نواحي حياتنا من مأكل وملبس وصحة ومسكن وصناعة وانتقال وغير ذلك من الميادين، وأصبح المجتمع الذي يمتلك مقاليد العلم والتكنولوجيا هو الأقوى، وهذا ما يفسر التقدم السريع الذي نشهده في علوم الذرة، والفضاء، والتقنيات التكنولوجية وغيرها من الميادين.

ولذلك فإن عملية تقويم المناهج ومتابعتها ومواكبتها للتغيرات العالمية المعاصرة تعتبر خطوة أساسية في سبيل تطوير وتحديث هذه المناهج، وهذا يتطلب إعادة النظر في مناهجنا الدراسية وتطويرها استجابة للتغيرات الحادثة على المستوى العالمي (النجدي، ٢٠٠٥)، فإن عملية تحسين جوانب المنهج لا تنقطع ولا تنتهي، بل تتصل وتستمر، ونتيجة لذلك فالتعديلات التي تدخل على جوانب المنهج تستمر هي الأخرى بهدف الوصول إلى أحسن النتائج، بغية تحقيق الأهداف التربوية التي ننشدها ونعمل جاهدين على تحقيقها (الوكيل ومحمود، ٢٠٠٥)، فإن عملية فحص وتحليل وتقويم محتوى المنهج الدراسي، وذلك في ضوء الاتجاهات الحديثة والمعايير العالمية والمستجدات العصرية مطلباً مستمراً وقائماً في جميع الأوقات (الحبشي ،٢٠٠٤، ص٢).

ومن المهام الرئيسية للتربية إعداد الأجيال ومساعدتهم فكرياً وسلوكياً على التكيف ومواجهة مظاهر التفكير ،التطور والتغير(أبو زيد ،١٩٩١، ٦).

فلابد أن ننظر إلى التربية على أنها وسيلة كل مجتمع فى تحقيق فردية المواطن لأنها تساعده على تنمية قدراته وميوله وإكتسابه المهارات العامة فى جميع نواحى الحياة المختلفة .

كما أنها القوة التنفيذية التى يمكن من خلالها تحويل الأفكار إلى سلوك نراه ونلمسه ونتعامل معه فى الحياة اليومية (علي، ١٩٩٥، ٢٣) حيث أن التربية تركز على تعليم سلوك الأفراد ومساعدتهم على التفاعل فى المجتمع بإيجابياته، ومواجهة سلبياته.

والمنهج الدراسى مهما كانت مزاياه وقت بناءه، فإنه يصبح منهجاً جامداً متخلفاً، إذا لم يسمح بإدخال التعديلات التى تتطلبها حالة الطلاب وظروفهم، أو التعديلات التى يتطلبها ما يستجد من ظروف وحاجات رئيسية فى المجتمع أو ما يستجد من نتائج بحوث التربية وعلم النفس وتجاربه (فؤاد، ١٩٩٠، ٤٠٢). لذلك كان لزاماً من الإهتمام بمراجعة المناهج وتقويمها بهدف تطويرها فى ضوء الجديد والمتغيرات العالمية الحديثة.

ولقد تعاظم إهتمام الدول المتقدمة والنامية على حد سواء فى الآونة الأخيرة بالتعليم وضرورة تطويره، فالدول المتقدمة رأت فى تطوير التعليم وسيلتها للتقدم إيماناً منها بأن الدولة التى تملك المعرفة المتطورة هى التى يكون لها السبق فى مجالات الحياة ،وهى التى يمكنها أن تحقق معدلات أفضل من التنمية البشرية، أما الدول النامية فتطوير التعليم فيها يشكل أحد أهداف المستقبل الرئيسية، بإعتباره أقصر السبل لتحقيق نهضة حضارية عصرية (إبراهيم، ١٩٩٧، ١٠).

ويتضح مما سبق: أن التطوير هو الركيزة الأساسية فى نجاح العملية التعليمية. فالنظام التعليمى الناجح، يعد رائداً للتطوير والإبداع والتنمية فى المجتمع، وصاحب المسئولية الكبرى فى تنمية أهم ثروه يمتلكها مجتمع وهى الثروة البشرية. وقد أوضحت إلهام عبد الحميد (٢٠٠١) أن مناهج التعليم يمكن أن تعد أبناءنا كمواطنين فعالين من خلال:

- إعداد الطلاب لكى يتمكنوا من أن يحللوا ويفسروا ويكتشفوا ويتعاملوا مع بيئة سريعة التغير.
- الإهتمام بالتنمية الشاملة للطلاب، وإكسابهم قدرات تساعدهم على التعامل مع آليات العصر وتحافظ على تطور تفكيرهم .
- إستيعاب القضايا والمشكلات المعاصرة، وتنمية القيم، والمهارات التى يتطلبها التفكير الناقد فى مواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين.

وتؤكد دراسة Marri (2005) على وجود علاقة بين التفكير الناقد ومنهج العلوم حيث هدفت الدراسة إلى تحليل طرائق التدريس التى يستخدمها أحد معلمى العلوم الأمريكى عند إعدادهم للطلاب للمواطنة النشطة والفعالة خلال التعليم الديمقراطى المتعدد الثقافات فى مدرسة من المدارس العليا. وتوصلت إلى أن إستخدام التقنيه يطور من مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

مشكلة البحث:

فى ضوء ما سبق تتضح مشكلة البحث ، والتى تتمثل فى خلو منهج العلوم بالصف الأول المتوسط من مهارات التفكير الناقد وتم صياغة هذه المشكلة فى السؤال الرئيسى التالى: **ما فعالية منهج العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟**

فرض البحث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إختبار مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب عينة البحث لصالح القياس البعدى.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

١. التعرف على مواطن الابداع التى يجب أن يتضمنها منهج العلوم بالصف الأول المتوسط.
٢. الكشف عن مدى توافر قضايا علمية فى منهج العلوم بالصف الأول المتوسط.
٣. وضع تصور مقترح لمنهج العلوم بالصف الأول المتوسط فى ضوء التفكير الناقد.
٤. بيان فاعلية تدريس وحدة من المنهج على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

يفيد هذا البحث فيما يلى:

١) يساعد على تطوير منهج العلوم بحيث يتضمن التفكير الناقد مما قد يساعد على تفعيل تدريس العلوم.
٢) يقدم هذا البحث نموذج لإختبار المواقف لقياس مهارات التفكير الناقد، يمكن الإفادة منهما فى تقويم مستويات تعلم الطلاب بالصف الأول المتوسط.
٣) قد يساهم الإطار العام للمنهج فى وضع تصور لمنهج العلوم فى ضوء التفكير الناقد.
٤) يمكن الإستفادة من طرق التدريس التى تم إستخدامها فى دليل المعلم فى تدريس موضوعات المنهج الأخرى.

مصطلحات البحث.

- التفكير الناقد:

يعرفه **اللقانى والجمل** بأنه: "أحد المهارات التى تسعى العملية التعليمية لتحقيقها، وتتسم بالدقة فى ملاحظة الوقائع والأحداث والموضوعات التى يتعرض لها خلال عملية التدريس، يستخلص من خلالها النتائج بطريقة منطقية، ويراعى فيها الموضوعية، والبعد عن العوامل الذاتية" (اللقانى والجمل، ١٩٩٩، ٨٠).

ويعرف إجرائياً فى هذا البحث بأنه: عملية تقوم على تقصى الدقة فى ملاحظة الوقائع التى تتصل بالموضوعات المناقشة ، وتقويمها والتقيد بإطار العلاقة الصحيحة ، التى تنتمى إليه هذه الوقائع واستخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة ومراعاة موضوعية العملية كلها وبعدها عن العوامل الذاتية ،كالتأثر بالنواحى العاطفية أو الأفكار السابقة أو الآراء التقليدية.

التفكير الناقد وعلاقته بالمناهج الدراسية.

تزداد أهمية تعليم التفكير فى ضوء الإنفجار المعرفى والتطور العلمى والتكنولوجى وما تفرضة ظروف العصر من تحديات مختلفة تواجه الفرد والمجتمع مثل العولمة، حيث يساعد التفكير الناقد الفرد ويمكنه من تقييم البدائل والأفكار المختلفة، والمقارنة بينها وإصدار الأحكام المنطقية والموضوعية تجاه ما يطرح من أفكار، وتفسير ما يدور حوله من أحداث وصراعات وأزمات والتنبؤ بما سيحدث فى المستقبل، الأمر الذى يساعد على تكيف الفرد مع المجتمع (عبد الرشيد، ٢٠٠٥ : ١٩٨٩)

مفهوم التفكير الناقد Critical Thinking:

أ- المدلول الفلسفى للتفكير الناقد:

بنظرة تاريخية على الاجتهادات القائمة فى تفسير عملية التفكير الناقد لدى الإنسان نجد أن الإسهامات الأولى فى محاولات التفسير هذه كانت منطلقة من المنهج الفلسفى _ الذى أهتم بدراسة عقل الأنسان باعتباره مقراً لعمليات الاستدلال التى يقوم بها الأفراد – فبرزت اجتهادات الفيلسوف أرسطو ،ومن بعده "جون لوك" و" "هوبز" و"ميلر" فى وصف عملية التفكير على كونها مجموعة صور عقلية مترابطة مستخلصة من الخبرة الإدراكية للفرد، وهذه النقطة أو الفكرة _ التى أسهم بها هؤلاء الفلاسفة _ كانت ركيزة البناء فى بحوث التفكير بعدما انفصل عن المنهج الفلسفى(محمد: ٢٠٠٢،٦١).

ب_المدلول اللغوى للتفكير الناقد:

ورد الفعل "نقد" فى المعجم الوسيط بمعنى أظهر العيب والحسن، وبالإنجليزية Critic مشتقة من الكلمة اللاتينية Criticus أو اليونانية Kritikos والتى تعنى القدرة على التمييز وإصدار الأحكام (جروان، ١٩٩٩ : ٥٩).

ج- المدلول التربوى للتفكير الناقد:

تم تعريف كلمة التفكير على أنها :سلسة من الأنشطة العقلية غير المرئية يقوم بها المخ عندما يتعرض الفرد لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس بحثاً عن معنى فى المواقف أو الخبرة ، ويتشكل من تداخل العوامل الشخصية والعمليات المعرفية وعمليات ما وراء المعرفة والمعرفة الخاصة بالموضوع الذى يدور حول التفكير (جروان ،١٩٩٩ ، ٤٢٤)

أما كلمة ناقد فهى مشتقة من الأصل اللاتينى Criticus أو الأصل اليونانى Critikos واللذان يعنيان " القدرة على التمييز وإصدار الأحكام أو التحليل أو الإدراك أو طرح الأسئلة" (الصاوى: ٢٠٠٣ ،٧٣).

ويعرفه فكرى ريان (١٩٩٩) بأنه: عبارة عن عملية تحليل لمشكلة ما، وفحص حقائقها وأسسها المنطقية بهدف التوصل إلى نتائج لها أسانيد موضوعية.

وعرفه "عبد الحميد عصفور" بأنه : فاعلية المفكر فى فحص المعتقدات والمقترحات فى ضوء الشواهد التى تؤيدها، والحقائق المتصلة بها بدلاً من القفز إلى

النتيجة بدون دراسة وعلم. ويتطلب ذلك قدرة الفرد على فهم اللغة وإستخدامها فى الإتصال بغيره مع إدراك العلاقات المنطقية بين القضايا والقدرة على تفسير الأحداث وإستخلاص النتائج وإصدار الأحكام (عصفور، ١٩٩٤ : ٧).

أما حسن زيتون (٢٠٠٣، ٤٥) فيعرفه بأنه: عملية عقلية أو منطقية مركبة ، يتم فيها إخضاع فكرة للتحقيق والتقصى وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد ، والبحث عن مدى صحتها ، ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه ،اعتماداً على معايير أو قيم معينة.

وتعرفه منى الصواف (٢٠٠٨، ٣٧) بأنه :القدرة على فحص المعلومات التى تتصل بموضوعات المناقشة ، والتمييز بين نواحى القوة ونواحى الضعف فيها ، واستخلاص النتائج من شواهد جزئية أو مبادئ عامة بطريقة منطقية سليمة ، ويتم قياسه من خلال اختباراً للتفكير الناقد.

ومن خلال عرض هذه النماذج من تعريفات لمصطلح التفكير الناقد ، فضلاً عن الإطلاع على بعض ما كتب حول ذلك المصطلح من تعريفات وأساس نظرى يمكن الوقوف على الاستنتاجات التالية:

١. التفكير الناقد يتضمن تجهيزا معرفيا يتمثل فى استخدام الفرد لاستراتيجيات الفحص والتنظيم والوضوح ووعى الفرد بذاته وبالآخرين والحساسية للموقف .
٢. التفكير الناقد ليس مرادفاً لمفهوم التروى _ مثلما يرى البعض _ لأن التروى نزعة أو عادة عقلية يتطلبها التفكير الناقد ولا يرادفه.
٣. عمليات التفكير الناقد قد تتم فى ضوء محكات أو معايير محددة منها: الثقة فى مصدر المعلومات مقاومة النواحى الذاتية والعاطفية النظرة متعددة الرؤى مقاومة الاندفاع وعدم القفز على النتائج عدم المبالغة فى التعميم.
٤. التفكير الناقد ليس مرادفاً لمفهوم حل المشكلة . وهذا ما أكدته دراسة ميرفت عبد النبى(٢٠٠٩) لأن التفكير الناقد يعنى وجود حدث ويبحث هو عن مدى صحته ، بينما حل المشكلة يعنى وجود مشكلة وتبحث فى كيفية حلها ، فالتفكير الناقد عبارة عن مجموعة من العمليات العقلية التى لا تستلزم الترتيب ، بينما حل المشكلة سلسلة من الخطوات المتتابعة المرتبة.
٥. التفكير الناقد ليس مرادفاً لمفهوم اتخاذ القرار ،لأن التفكير الناقد قد يتطلب إصدار أحكام صائبة على قضايا أو أحداث أو ادعاءات بصحتها أو عدم صحتها ، بينما اتخاذ القرار يستلزم خطوات مدروسة ومرتبة للحكم على مجموعة من البدائل قد يكون من بينها أكثر من بديل مناسب ومقبول.

مهارات التفكير الناقد:

تعددت الإتجاهات النظرية فى دراسة التفكير الناقد وتعريفاته، الأمر الذى أدى إلى عدم الإتفاق على المهارات العقلية المتضمنة فى مكونات التفكير الناقد، وسوف نتناول أهم المهارات التى وردت فى بعض مقاييس التفكير الناقد وذلك على النحو التالى:

- إختبار واطسون وجليسر Waston & Glaser:

يتكون من المهارات الآتية:

- الإستنتاج.
- التفسير.
- تقويم الحجج.
- الإستنباط.
- التعرف على الإفتراضات.

- إختبار ماسى وود Masy & Wood:

يتكون من المهارات الآتية:

- الوصول إلى الإستنتاجات.
- العلاقة بين السبب والنتيجة.
- إتجاه التساؤل.
- الميل إلى العلم.
- العقلية المتفتحة.
- الأمانة العلمية.

- إختبار ابراهيم وجيه ١٩٩٦:

ويتكون من المهارات الآتية:

- الدقة فى فحص الوقائع.
- إدراك الحقائق الموضوعية.
- إدراك إطار العلاقة الصحيحة.
- تقويم المناقشات.
- الإستدلال.

- إختبار فكرى ريان ١٩٩٩، ٤٤١-٤٤٣:

حدد مهارات التفكير الناقد إجرائيا على النحو التالى:

- التعرف على المشكلات والقضايا الرئيسية وتحديدها.
- تبيين الفروض التى تقوم عليها.
- تقويم الدليل و الحجة وتنقسم هذه المهارات إلى الفروع الآتية:

- تبيين التفكير النمطى.
- * تبيين مدى كفاءة المادة.
- الكشف عن عدم التناقض.
- * التعرف على التحيز والعوامل الإنفعالية.
- التمييز بين ما يتصل وما لايتصل بالموضوع.

وقد أعد عبد القادر السعدى (١٩٨٢ ، ٧٠) قائمة بمهارات التفكير الناقد التى ينبغى توافرها وتنميتها تتضمن المهارات التالية:

- استنتاج الحقائق من معلومات معطاة.
- تحليل اساليب الدعاية.
- التعرف على المسلمات والافتراضات.
- نقد المعلومات.
- الدقة فى فحص الوقائع.
- تفسير المعلومات.
- التقويم وإصدار الأحكام.

كما حدد جابر عبد الحميد (١٩٩٧) مهارات التفكير الناقد بانها:

- تحديد وتمييز مصادر المعلومات وتقويمها. - تقييم الاستدلال العلمى أو السببى.
- تحليل المقارنات أو المماثلات. - تقويم التعميمات.
- تمييز الأطر المرجعية. - تحليل اللغة.
- الإتيان بمعلومات تلائم الموضوع.

وأعدت سونيا هانم قزامل (٢٠٠٠، ٥٤) قائمة لمهارات التفكير الناقد فى مجال العلوم تتضمن المهارات التالية:

- الاستنتاج. - معرفة الافتراضات.
- وزن الأدلة. - اكتشاف التعليلات الخاطئة.
- الاستنباط. - التفسير.
- تقويم الأسانيد.

ومن خلال العرض السابق لمهارات التفكير الناقد يمكن ملاحظة أن هناك اتفاق على بعض المهارات وزيادة ونقصان بين القوائم ، وقد أستفاد الباحث من هذه القوائم فى الدراسات المختلفة حتى يمكنها تحديد أهم المهارات التى يمكن تنميتها فى هذا البحث، والتى تتمثل فى الآتى:

١. الدقة فى فحص الوقائع: ويتمثل فى القدرة على فحص الوقائع ، والبيانات التى يتضمنها موضوع ما ، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن نتيجة ما صحيحة ، أو غير صحيحة تبعاً لدقة فحصه للوقائع المعطاة.
٢. إدراك الحقائق الموضوعية: وتتمثل فى قدرة الفرد على الوصول إلى نتائج مبنية على الوقائع الموضوعية وحدها، بعيداً عن التأثر بالعواطف والتعصب وغير ذلك من العوامل الذاتية.
٣. إدراك إطار العلاقة الصحيح: وتتمثل فى القدرة على إدراك العلاقة التى تربط الموضوع بمجموعة الظروف العلمية التى ينتمى إليها أو بالمجال الذى يعمل فيه ، والحكم على نتيجة ما بأنها صحيحة أو غير صحيحة تبعاً لارتباطها بإطار العلاقة الصحيح.
٤. تقويم المناقشات : وتتمثل فى القدرة على إدراك الجوانب الهامة التى تتصل مباشرة بموضوع معين ، وتمييز نواحى القوة والضعف فيها.
٥. الاستدلال: وتتمثل فى قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم فى ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا ، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة، أو موقف الفرد منها.

معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد، تلك المواصفات التى تتخذ أساساً فى الحكم على مهارة الفرد فى معالجة مشكلة ما، أو موضوع ما، ومن أهم هذه المعايير ما يلى:

١. الوضوح: هو من أهم معايير التفكير الناقد بإعتباره المدخل الرئيسى لباقى المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستيطع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وبالتالى لن يكون بمقدورنا الحكم عليه.
٢. الصحة: وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.
٣. الدقة: الدقة فى التفكير تعنى إستيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.
٤. الربط: ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش.
٥. العمق: يقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أوالمشكلة فى كثير من الأحوال مفتقرة إلى العمق المطلوب الذى يتناسب مع تعقيدات المشكلة، وإلا يلجأ فى حلها إلى السطحية.
٦. الإتساع: ويعنى الأخذ بجميع جوانب الموضوع.
٧. المنطق: ويعنى أن يكون الإستدلال على حل المشكلة منطقياً ،لأنه المعيار الذى إستند إليه الحكم على نوعية التفكير. والتفكير المنطقى هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدى إلى معنى واضح. أو نتيجة مرتبة على حجج معقولة.

أهمية التفكير الناقد:

يهدف التعليم العام إلى تنمية قدرات وإستعدادات الطلاب والعمل على إشباع ميولهم ، وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة. ومهارات التفكير الناقد ، من المهارات التى تعود بالفائدة على المتعلمين من خلال الآتى (قطامى، ٢٠٠٢ : ١٣١-١٣٢):

١. تشجيع المتعلم على التعبير عن أفكاره ووجهة نظره بحرية تامة.
٢. تؤدى إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفى للمتعلم.
٣. تشجع المتعلم على تطبيق أساليب التعلم الذاتى فى عملية التعلم.
٤. تقود المتعلم إلى الإستقلالية فى تفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.
٥. تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف.
٦. تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعى المتعلم لتطبيقها وممارستها.
٧. ترفع من مستوى تحصيل المتعلم.
٨. تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة فى عملية التعلم.
٩. تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته وإتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
١٠. تزيد من ثقة المتعلم فى نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.

١١. تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع.
١٢. تكسب المتعلم مهارة الحوار والمرونة والميل إلى المناقشة والقدرة على توليد الأفكار.

كما أوصت دراسة منى درغام (٢٠١٠، ٢٢٧) _ بضرورة الاهتمام بالتفكير الناقد ضمن البرامج الدراسية ، وضرورة تعلم مهاراته من خلال مواقف وأحداث وقضايا يعيشها المتعلم ، حتى يكون التعليم خبرة ذات معنى ومغزى. والتفكير الناقد يمثل الأداة التى من خلالها ينتقى الشخص المعلومات الصحيحة الملائمة لأهدافه مجتمعه من بين معلومات كثيفة متدفقة فى عصر الانفجار المعرفى ، ولا يعنى غير ذلك مما قد يتبادر إلى الذهن من اعتباره قاسياً أو صارماً. ما يعنيه التفكير الناقد وما لا يعنيه فيما يلى:

١. التفكير الناقد لا يعنى اختلافا فى الآراء أو عدم اتفاق ؛ فهناك اختلاف كبير بين التفكير الناقد واختلاف الآراء يكمن فى أن:
- الاختلاف فى الآراء يعنى التصادم فى الآراء أو الإصرار على رأى يستنكره الآخرون ويقرون رأيا آخر.
- التفكير الناقد يعنى تعريف وتقييم أسباب اختلاف الآراء واكتشاف ما إذا كان الرأى يستحق التمسك به أم لا من خلال المناقشة والاستفسار الذى يقود حتما إلى فهم أفضل للقضية أو موضوع المناقشة.

٢. التفكير الناقد لا يهدف انتقاد آراء واعتقادات الآخرين بل إلى تبرير بأسباب أفضل من الأسباب التى تعارضه ، وبذلك يصبح لهذا الرأى أو الاعتقاد أساساً صلباً يمكن الدفاع عنه إذا لزم الأمر.
٣. التفكير الناقد لا يستلزم التتبع لدقائق الأمور والتفاصيل التى ليس لها لزوم ،ولكن يتطلب تحليلاً يهدف إلى التمييز بين ما هو مرتبط بموضوع المناقشة وما هو غير مرتبط.
٤. يرى البعض التفكير الناقد جافاً لا يحتاج إلى ابتكار وتخيل بل على العكس من ذلك يمكن أن يدعو التفكير الناقد للابتكار والدليل على ذلك أن المفكر الناقد يعد مبتكرا عندما يصل إلى أكبر قدر من الحجج التى تدعم وتؤكد فاعلية الحلول المقدمة لعلاج مشكلة ما.

وبناء على ذلك فإن معلم العلوم ينبغى له عندما يحاول مساعدة طلابه ليكونوا مفكرين فى المسائل العلمية ، ألا يلزمهم بإجابة واحدة صحيحة، كما ينبغى له تبصيرهم بأن العلماء يختلفون حول الحقائق التى يدمجونها فى تجاربهم، ويختلفون أيضاً حول كيفية ترجمة هذه المصطلحات .

معوقات تنمية مهارات التفكير الناقد فى العلوم:

إن تحقيق أهداف تدريس مادة العلوم تعد وهما كبيراً ، وذلك لأن عصب تدريس تلك المادة لا يتم تدعيمه بحال من الأحوال ؛ فالتفكير الناقد الذى يمثل عصب تلك المادة

– فى ظل الوضع الحالى لتدريس مادة العلوم _ تعوقه معوقات متعددة، فضلاً عن معوقات أخرى تتعلق بالمتعلم كفرد وكشخصية كشفت عنها البحوث والدراسات فى مجال الفروق الفردية، وفيما يلى تفصيل تلك المعوقات.

أولاً: معوقات ناتجة عن الوضع الراهن لتدريس العلوم:

- **معلم ناقل لخبرته** فضلاً عن كونه ناقل للمعلومات الواردة فى المنهج الدراسى ، فهو شخص ليس لديه إلمام بمهارات التفكير الناقد التى يمارسها هو ولكن لا يعيها ، يستاثر بالكلام معظم أجزاء الحصة.
- **منهج دراسى** متأثر بافتراض واسع بمعنى : أن مجرد حشو أذهان المتعلم بالمعارف والمعلومات عن طريق التلقين والمحاضرة هو غايته. فهو منهج لا يحتوى على جوانب استثارة للمتعلم بهدف مشاركته وتنمية قدراته على النقد لفهم الحدث العلومى.
- **وسائل تعليمية تقليدية** سائدة تتمثل فى كتاب مدرسى وسبورة وقلم ، وإن كانت هناك لوحات ارشادية ، أما وسائل التقنية الحديثة فهناك إحجام عنها إما بسبب إدارة المؤسسة التعليمية ، وإما بسبب جهل المعلم بها ، وإما بسبب آخر ، فلا مجال لتوسيع مدارك المتعلم من خلال تلك الوسائل، فضلاً عن عدم مراعاة تفضيلاته لوسيلة عن أخرى.
- **المتعلم مستقبل** يسمع ما يرغب المعلم فى نقله له ، ويرى ما يرغب المعلم فى نقله له، ويسكن فى مكانه وفق رغبة المعلم فى هدوء _ برغم أن الحركة قد تكون مصدراً لزيادة التحصيل _ ولا مجال للإستجابة لتفضيلات ذلك المتعلم لاساليب تعلم معينة، فكيف ينقد المتعلم أو يفهم أو يفسر الظاهرة العلمية.
- **لا مجال للتغذية المرتدة** بين المعلم والمتعلم إلا من خلال إيماءات بسيطة تظهر فى شكل سؤال من المعلم وإجابة من المتعلم ، فالمعلم يقول أثناء إلقاء الدرس فاهمين؟ والمتعلمون يردون فى صوت واحد قائلين: نعم ، وإن سأل أثناء الحصة سؤالاً فى الدرس الذى يشرح يقول: من الذى يعرف إجابة سؤال نصه كذا...؟ ومن لديه الإجابة برفع يده ، وبناء عليه فلا مجال لمشاركة كل المتعلمين.
- **نظام تقويم يستدعى ما حفظه أو استظهره المتعلم**، وكأن هدف العملية التعليمية الامتحان، وليس إعداد متكامل، يتضمن ذلك الإعداد تعلم من أجل التفكير ، فلماذا لا تصمم الاختبارات فى ضوء استدعاء مهارات التفكير الناقد واستثارتها؟

كما أشارت إلهام فرج (١٩٩٨: ١٢) إلى أن واقع المناخ المدرسى واقع سلطوى يتميز بالتقليدية والتلقين الذى يحول فيها الطلاب إلى مجرد متلقين فقط وأسلوب العملية التعليمية الذى يتعلق بإدارة الفصل المدرسى وتنظيمه أسلوب تسلطى وكذلك توزيع الطلاب فيه ، فمن غير الممكن أن فصلاً دراسياً فيه أكثر من أربعين طالب ويديره معلم يشعر بالإحباط أن تقوم العملية التعليمية فيه على المشاركة والفعالية والإيجابية ، كما أن

النظام التعليمى السائد لا يعد المتعلمين نحو المستقبل ، لأنه لا يسهم فى تنمية مهارات التفكير الناقد والمبدع وإنما يسهم فى إقامة حاجز بين المتعلمين وبين إدراك الواقع وتفسيره تفسيراً حقيقياً.

ثانياً : معوقات تتعلق بالشخصية نفسها:

والتى تم التوصل إليها من خلال البحوث والدراسات فى مجال الفروق الفردية وأساليب التعلم ، وقد تحدث عنها المتخصصون بوصفها عوامل تعوق الوصول إلى حكم سليم وموضعى بشأن الظاهرة العلمية.

كما حدد **Walsh** (٢٠٠٣: ٢٥٠) بعض العوامل التى قد تعوق القدرة على التفكير الناقد والوصول إلى قرار أو حكم موضوعى بشأن قضية ما،ومن أهم هذه المعوقات ما يلى:

- الإنقياد للآراء التواترية أو المسلمات: وهى تلك الآراء الشائعة بين الناس والتى يتقبلونها كما هى دون الرجوع إلى مصادرها الحقيقية من أجل التحقق من صحتها، كالأخبار السماعية والحكم الشائعة والأمثال الشعبية.. وغيرها مما يؤدى الإنقياد له إلى تجمد الملكات النقدية لدى الفرد، كما أنه من الآثار السلبية لذلك أنه يعود الفرد على التفكير عن المستقل ويصبح أسيراً لكل ما يلقى عليه أو يسمعه فيتقبله بلا نقد ولا مناقشة، ويعتمد فى أحكامه على القليل من الأدلة التى تعطى له، وقد تكون هذه الأدلة غير كافية للتوصل إلى نتيجة أو حكم سليم.
- التعصب: وهو ميل الفرد إلى التقيد والتمسك بصحة آراء معينة قبل أن تعرض عليه أى بيانات أو وقائع ، ومن ذلك أن يحكم الفرد ما من وجهة نظر معروفة مسبقاً.
- القفز إلى النتائج: ويتمثل فى البدء بقضايا قد تكون صحيحة ثم الإنتهاء منها_ دون تسلسل منطقى سليم_ إلى نتائج غير مبنية على برهان سليم قائم على أسس منطقية سليمة.
- المؤثرات الإنفعالية أو الإنقياد للمعانى العاطفية: وتعنى أن يكون موضوع التفكير ذو صلة إنفعالية بالفرد، ويبدوذلك عند مناقشة موضوعات تتعلق بالأخلاق أو المشكلات الإجتماعية أو القضايا العامة.
- النظرة الجزئية: قد تكون النظرة الجزئية للأمور متعمدة بحيث يتجاهل العناصر الأخرى للموقف بهدف تحقيق مصلحة خاصة له، وقد تكون غير متعمدة بحيث تكون نتيجة لأنها قائمة على معلومات غير وافية، ويرى أن الحالة الأولى أشد فى تغييرها من الحالة الثانية.
- الأخذ بمبدأ الأحادية: ويعنى أن الفرد يعتقد بأن حقيقة واحدة هى الصحيحة وأن ما عداها خطأ، ومن مظاهر ذلك الأنشطة المدرسية التى ترفض التعددية، فالأسئلة لها إجابة واحدة صحيحة ، وكل ما يقدم من معلومات صحيحة دون الإهتمام بالبحث عن مدى صحتها.

- الحكم الأولى المسبق: ويعنى أن الفرد عندما يعرض عليه إقتراح ما أو تثار مشكلة ما أمامه فإنه يصدر قراره وفكره دون تفكير مسبق أو تمحيص أو مقارنة بالمواقف الأخرى المشابهة، ومن ثم عدم إستخدام المهارات العقلية للتوصل إلى الأحكام المطابقة للموقف الإدراكى المعين.

ومن ثم فإن التفكير الناقد لا يمكن أن يحقق الغرض منه إلا إذا تخلص من هذه السلبيات ، والتأكيد على الجانب الإيجابى حتى يتعلم النشء عادة التفكير الناقد السليم الأمر الذى يساعد على نمو وإرتقاء المجتمع نحو الأفضل.

دور منهج العلوم فى تنمية مهارات التفكير الناقد:

أجمع التربويون المتخصصون فى تدريس العلوم على أن التفكير الناقد يعد هدفاً تربوياً عاماً تسهم فى تحقيقه الكثير من المواد الدراسية، إلا أن مادة العلوم لها دور هام، وذلك لأن العلوم إذا ما تم تدريسه بطريقة صحيحة فإنه يتيح للطلاب فرصاً عديدة لإكتساب مهارات البحث والتحليل الناقد وتقويم الكلمة المطبوعة والمنطوقة ووزن قيمة الأدلة والربط بين الأسباب والنتائج وإرجاع الأمور إلى أسبابها الحقيقة وإكتشاف التعليلات الخاطئة والحكم على قيمة المعلومات على أساس المصادر المشتقاة منها والتمييز بين الحقائق ووجهات النظر وتحليل وجهات النظر المتعارضة وإستخلاص النتائج والخروج بتعميمات ونتائج عامة (صلاح،٢٠٠٩، ٦١)

وفى ضوء ذلك يمكن من خلال التدريس الجيد للتاريخ المساهمة فى تنمية مهارات النقد والتحليل وربط الأسباب بالنتائج ورؤية الحاضر فى ضوء نتائج الماضى والتنبؤ بالمستقبل فى ضوء الماضى والحاضر.

ومن الأسباب التى أدت إلى تحول مادة العلوم إلى مادة كسب مهارات فى طرق البحث العلمي ذلك الكم الهائل من المعلومات والتراكم العلمى الهائل الذى يصعب معه أن ينقل ويلقن.

والدراسة العلمية تستوجب إتباع خطوات المنهج العلمى والتى تتضمن فى مجملها مهارات نقدية ومن أبرز خطواتها ما يلى:

- تحديد المشكلة. - جمع المعلومات.
- فرض الفروض. - التحليل.
- التفسير. - التحقق من صحة هذه المعلومات وإثبات صحتها.
- التوصل إلى نتائج تساعد على فهم الحاضر وربطه بالماضى والمستقبل.

كل هذه النقاط تعد من أساسيات التفكير الناقد بالإضافة إلى أن مادة العلوم تحتوى على العديد من المفاهيم والتعميمات والحقائق وهى من العناصر الهامة لبناء المعرفة (فاروق،٢٠٠٨، ٧٩)

ويتضح مما سبق أن ثمة علاقة وطيدة الصلة بين مادة العلوم والتفكير الناقد ، حيث يعد التفكير الناقد من الأهداف التربوية التى تناسب طبيعة موضوعات مادة العلوم التى يتم من خلالها تنمية التفكير الناقد حيث أنها تهدف لمساعدة الطلاب على فهم مسارات الحياة.

ويمكن للمعلم أن ينمى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال ما يلى:

١. أن يكون على دراية كافية ووعى تام بطبيعة مادته ووظيفتها وأهدافها وطبيعة التفكير الناقد وعملياته ومكوناته السلوكية.
٢. ترجمة أهداف كل درس إلى أهداف سلوكية إجرائية تساعد على تهيئة المواقف التعليمية وتخطيطها.
٣. يقوم المعلم بإثارة إهتمامهم تجاه الموضوعات المختلفة التى تحتاج إلى تفكير وقدرات عقلية مرتبطة بالتفكير.
٤. يشجع الطلاب علي ممارسة طرق البحث والإطلاع وتناول المعلومات بطرق متنوعة تشجعهم على التفكير.
٥. يتابع آراء الطلاب المختلفة فى أثناء عرض المعلومات ولا يتجاهل لأى من هذه الآراء.
٦. لا يقوم المعلم بعرض رأيه ووجهة نظره أثناء تناول الموضوعات والأفكار حتى لا يؤثر على تفكير وقدرات الطلاب.
٧. يقوم المعلم بتوضيح المفاهيم والمصطلحات التى تساعدهم على متابعة ومناقشة الأفكار المختلفة وطرح التساؤلات.
٨. يقدم الأمثلة المشابهة للمواقف المختلفة حتى يتمكن الطلاب من فهم المواقف المختلفة وإكتساب الخبرة المباشرة.
٩. يتابع تقويم الطلاب من بداية التنفيذ للدروس وحتى الإنتهاء منها حتى يتأكد من تحقيق الأهداف التى سبق تحديدها وذلك من خلال إستخدام الأساليب الحديثة فى التقويم مثل: التقويم الذاتى والإختبارات التشخيصية والإختبارات العلاجية وغيرها التى تزيد من دافعية الطلاب (Weinstien, 2005 : 28 -31).

وترى إلهام فرج (١٩٩٨) أن المعلم يجب أن :

- يخضع كل شئ للنقد والمناقشة ويشجع الطلاب على الحوار ويحترم ويشجع من يجادل من الطلاب ويضيف خبرات جديدة خارج المقرر.
- لا يهاجم أفكار الآخرين مهما كانت غريبة أو خارجة عن المألوف ويقبل شطحات التفكير عند الطلاب ويشجع على التفكير المستقل.
- يتنازل عن أفكاره ويغيرها إذا اقتنع بأنها خاطئة.
- ينمى حب الاستطلاع لدى الطلاب لا سيما للأشياء الغامضة.
- لا يلوم ولا يسخر من الإجابات مهما كانت غريبة.

ومن هنا نجد أن التفكير الناقد هو من أهم المهارات الحياتية الضرورية للإنسان ومنهج العلوم من المناهج التى لها صلة وثيقة بالفرد والمجتمع، فمعلم العلوم عليه أن يعد الطلاب للمستقبل من خلال الإستفادة من خبرات الماضى والحاضر فى فهم وبناء المستقبل.

الدراسات والبحوث التى تناولت التفكير الناقد :

هناك دراسة **Ruland (2000)** التي هدفت إلى فحص علاقة خصائص البيئة الصفية (الحوار، المناقشة ، الإستقصاء ، التعلم التعاونى ، التفكير المتشعب ، حل المشكلات ، الضبط الإجتماعى المشترك) فى تنمية التفكير الناقد . وتكونت عينة البحث من (٣٤٢) طالباً فى جامعة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية ، وتم تطبيق إختبار (واطسن – جلسر) للتفكير الناقد ، وتم تصميم برنامج دمج فيه الحوار والمناقشة والإستقصاء من خلال أربعة مساقات ، وقد أظهرت نتائج البحث أن قصائص البيئة الصفية تعمل كمنبهات قوية فى تنمية التفكير الناقد . ويفيد هذا البحث البحث الحالى فى إعدا الإطار النظرى والتعرف على أدوات البحث .

وكذلك دراسة **Aviles (2000)** التي إستخدام تصنيف بلوم للأهداف التربوية فى تدريس وإختبار التفكير الناقد ، فتدريس وقياس التفكير الناقد يعد تحديا لحديثى العهد بالعمل الإجتماعى والتربوى فضلاً عن الخبراء ،حيث إن التفكير الناقد ليس له تعريفاً إجرائياً محدداً ولذلك فإن تصنيف بلوم للأهداف التربوية يمكن أن يساعد هؤلاء فى أن يفكروا بدقة حول ما يعنيه تدريس وقياس التفكير الناقد . فيشمل التصنيف ستة مستويات معرفيه هى : التذكر، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، المعرفة ، والتقييم . وقد قدمت هذه الورقة المسحية كل مستوى من مستويات تصنيف بلوم مدعماً بالأسئلة التى تناسبه . ويفيد هذا البحث الدراسة الحالية فى معرفة المستويات العليا فى تصنيف بلوم للإستفادة منها عند إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد .

وهدفت دراسة **شيرين كامل (٢٠٠١)** إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى ، وتحديد فاعلية الوحدة المقترحة فى تنمية مهارات التفكير الناقد ، وأثر الصحف اليومية على التفكير الناقد . وإشتملت عينة الدراسة على (٣٠) تلميذة من مدرسة الإمام الغزالى الإعدادية التابعة لإدارة الزيتون بمحافظة القاهرة . وتكونت أدوات الدراسة من الآتى (قائمة مكونات التفكير الناقد - بناء بطاقة ملاحظة - بناء الوحدة التدريسية المصاغة بالصحف اليومية - إختبار مهارات التفكير الناقد) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية طريقة التدريس من خلال الصحف اليومية فى تنمية مهارات التفكير الناقد التى تم تحديدها (التفسير – المسلمات – الإفتراضات – الإستنتاج – الإستنباط – تقويم الحجج).

وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالى فى أنهما تناولتا مجال التفكير الناقد ، وتختلفان فى المرحلة التعليمية . وتفيد هذه الدراسة البحث الحالى فى إعداد الإطار النظرى ، وفى إعداد أدوات البحث.

أما دراسة **ماجدة بسطا (٢٠٠٢)** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الطريقة السقراطية وأسلوب المناظرة فى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والتحصيل لطلاب المرحلة المتوسطة ، من خلال تدريس القصة باللغة الانجليزية . تكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط من مدرسة السادات التجريبية للغات بمحافظة الجيزة . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية (ساهمت كل من الطريقة السقراطية وإسلوب المناظرة فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلاب - تفوق طالبات المجموعة السقراطية على طالبات مجموعة المناظرة فى التحصيل، بينما تفوق طالبات مجموعة المناظرة على طالبات المجموعة السقراطية فى التفكير الناقد - تتفق هذه الدراسة مع البحث الحالى فى أنهما تناولتا مجال التفكير الناقد فى العملية التعليمية بالمرحلة المتوسطة ، وتختلفان فى المادة الدراسية). وتفيد هذه الدراسة البحث الحالى فى إعداد الإطار النظرى ، وتفسير النتائج .

في حين دراسة **دعاء درويش (٢٠٠٣)** هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد وكفايات تدريسها فى مادة الجغرافيا لدى الطلاب المعلمات . وبلغت عينة الدراسة من ٣٤ طالبة من الطلاب المعلمات بالفرقة الرابعه كلية البنات جامعة عين شمس ، وتكونت أدوات الدراسة من (إختبار التفكير الناقد - إختبار تحصيلي - بطاقة ملاحظة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتى (وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب المعلمات فى التطبيقين القبلى والبعدى لإختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدى- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب المعلمات فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مستوى تمكنهن من الكفايات التدريسية المتضمنة بالبرنامج نظرياً وأدائياً لصالح التطبيق البعدى) . وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالى فى أنهما تناولتا مجال التفكير الناقد فى مادة الدراسات الإجتماعية ، وتختلفان فى المرحلة التعليمية . وتفيد هذه الدراسة البحث الحالى فى إعداد الإطار النظرى ، وأدوات البحث، وتفسير النتائج.

أما دراسة **أحمد عبد الرشيد (٢٠٠٥)** هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج أنشطة إثرائية فى الدراسات الإجتماعية لإكتساب مهارات إدارة الأزمات وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى . وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) تلميذ من تلاميذ الحلقة الثانية بمدرسة احمد عرابى الإعداديه ، واشتملت أدوات الدراسة على (إختبار مواقف - إختبار للتفكير الناقد) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتى (وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لإختبار المواقف لصالح المجموعة التجريبية - وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لإختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية - وجود معامل إرتباط موجب طردى بين إكتساب التلاميذ مهارات إدارة الأزمات وبين نمو مهارات التفكير الناقد) . وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالى فى أنهما تناولا مهارات التفكير الناقد ، وتختلفان فى المرحلة التعليمية) . وتفيد هذه الدراسة البحث الحالى فى إعداد الإطار النظرى ، وإعداد أدوات البحث.

ودراسة أمل عبيد (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية التعلم التعاونى فى إكساب بعض مهارات التفكير الناقد لدى طفل الروضة ، وإعداد أنشطة تعاونية لإكساب طفل الروضة بعض مهارات التفكير الناقد . وتضمنت عينة الدراسة مجموعة من المستوى الثانى لرياض الأطفال من عمر ٥-٦ سنوات تم اختيارها من مدرستين بإدارة بنها التعليمية وتم تقسيمها إلى مجموعتين (المجموعة التجريبية (١) : وتدرس أنشطة البرنامج بالتعلم التعاونى - المجموعة التجريبية (٢) : وتدرس أنشطة البرنامج بالطريقة التقليدية). وأشتملت أدوات الدراسة على إختبار مهارات التفكير الناقد . وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتى (وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات أطفال المجموعه التجريبية (٢) قبلياً وبعدياً على إختبار مهارات التفكير الناقد لصالح بعد التطبيق - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية (١) التى تعرضت لبرنامج الأنشطة قبلياً وبعدياً على إختبار مهارات التفكير الناقد لصالح بعد التطبيق). وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالى فى أنهما تناولتا مجال التفكير الناقد ، وإختلافتا فى الفئة المستهدفة . وتفيد هذه الدراسة البحث الحالى وفى إعداد أدوات البحث .

ودراسة إيمان ماهر (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد مثل : التعرف والإدراك والتميز، والتحليل والتقييم ، وذلك من خلال إستخدام إستراتيجية التدريس المقترح التى تهدف إلى تنمية هذه المهارات . وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية واحدة هم طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة الألمانية بكلية التربية جامعة حلوان ، حيث بلغ عددهم (٤٠) طالباً وطالبة . وتكونت أدوات الدراسة من (إختبار مهارات التفكير الناقد - قائمة مهارات التفكير الناقد - إستراتيجية التدريس المقترحة). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية (وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية مما يدل على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب شعبة اللغة الألمانية - أن حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التدريس المقترحة) على المتغير التابع (مهارات التفكيرالناقد) يعد تأثيراً كبيراً) . وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالى فى أنهما تناولتا مجال التفكير الناقد فى العملية التعليمية، وتختلفان فى طبيعة المرحلة المتناولة . وتفيد هذه الدراسة البحث الحالى فى إعداد الإطار النظرى ، وأدوات الدراسة.

ودراسة **إيمان محمد (٢٠٠٧)** هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية إستخدام طريقة الإستقصاء فى تدريس الدراسات الإجتماعية لتنمية التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثانى الإعدادى ذوى الإساليب المعرفية (معتمد – مستقل) عن المجال الإدراكى . وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلميذات الصف الثانى الإعدادى من مدرستى الأقباط الإعداديه للبنات التابعة لإدارة غرب التعليمية ، والزهراء الإعدادية للبنات بطنطا التابعة لإدارة شرق التعليمية. ووإستخدمت الباحث فى الدراسة الأدوات التالية (إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) GEFT - إختبار التفكير الناقد - دليل المعلم على إستخدام طريقة الإستقصاء) . وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية طريقة الإستقصاء فى التدريس حيث بلغ حجم أثر التفاعل بين طريقة التدريس ومهارات التفكير الناقد ، والأساليب المعرفية فقد كان حجم الأثر للتفاعل يساوى ٠,٠٩% ويتضح من ذلك أنه يوجد تأثير دال للتفاعل بين طريقة التدريس لتنمية مهارات التفكير الناقد والأساليب المعرفيه (معتمد – مستقل) فى إختبار التفكير الناقد لدى تلميذات المجموعة التجريبية . وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالى فى أنهما تناولتا مجال التفكير الناقد ، وتختلفان فى طبيعة المرحلة . وتفيد هذه الدراسة البحث الحالى فى إعداد أدوات الدراسة .

وتناولت دراسة **ياسمين عبد الغنى (٢٠٠٨)** إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات علم النفس بكلية التربية جامعة عين شمس بشكل متحرر من المحتوى . وتكونت عينة الدراسة من (١٩٥) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) . كما إشتملت أدوات الدراسة على الآتى (البرنامج المقترح المتحرر المحتوى لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات علم النفس - إختبار مهارات التفكير الناقد - إختبار المصفوفات المتتابعه العاديه "لرافن" SPM) . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية (وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لمهارات التفكير الناقد لصالح طالبات المجموعة التجريبية - وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى للمجموع الكلى للإختبار لصالح طالبات المجموعة التجريبية - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى الأول والثانى لمهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية للاختبار) وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالى فى أنهما تناولتا مجال التفكير الناقد ، وتختلفان فى طبيعة المرحلة التعليمية ، وتفيد هذه الدراسة البحث الحالى فى إعداد الإطار النظرى ، وفى إعداد أدوات البحث.

ودراسة **أبو زيد محمد (٢٠٠٨)** التي هدفت إلى الوقوف على أثر برنامج للتدريب على بعض إستراتيجيات التعلم التعاونى لتنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسى فى مادة الكيمياء.

تكونت عينه الدراسة من (١٠٥) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط من معاهد أزهرية تابعة لمنطقة الجيزة الأزهرية . وإشتملت أدوات الدراسة على الآتى (إختبار القدرات العقلية - إستمارة المستوى الإجتماعى الإقتصادى - إختبار التفكير الناقد - إختبار تحصيلى فى مادة الكيمياء - برنامج التعلم التعاونى) . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية (وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية التى تدرس بإستراتيجية فرق التحصيل والمجموعة الضابطة على مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية الأولى -وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الأولى التى تدرس بإستراتيجية فرق التحصيل والمجموعة الضابطه على إختبار التحصيل الدراسى لصالح المجموعة التجريبية الأولى - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الثانية التى تدرس بإستراتيجية الصور المقطوعة والمجموعة الضابطة على مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية الثانية - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الثانية التى تدرس بإستراتيجية الصور المقطوعة والمجموعة الضابطة على إختبار التحصيل الدراسى لصالح المجموعة التجريبية). وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالى فى أنهما تناولتا مجال التفكير الناقد لطلاب المرحلة المتوسطة ، وإختلافتا فى طبيعة المادة الدراسية . وتفيد هذه الدراسة البحث الحالى فى إعداد الإطار النظرى ، وإعداد الأدوات ، وتفسير النتائج.

أما دراسة **حسن فاروق (٢٠٠٨)** فقد هدفت إلى تقديم تصور مقترح لنموذج تدريسى قائم على التعلم ذى المعنى فى تدريس تاريخ الصف الأول المتوسط وقياس فعالية النموذج على نمو التحصيل الدراسى ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول المتوسط. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من معهد الفتيات الإعدادى المتوسط الأزهرى بالوراق التابع لإدارة الوراق التعليمية بمحافظة الجيزة. وإشتملت أدوات الدراسة على (إختبار تحصيلى وإختبار لقياس تنمية مهارات التفكير الناقد - دليل المعلم فى مقرر الفصل الدراسى الأول فى مادة العلوم للصف الأول المتوسط معد وفقاً لنموذج (التعلم ذى المعنى)). وتوصلت الدراسة للنتائج التالية (وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لكل من (إختبار التفكير الناقد والإختبار التحصيلى) وذلك عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لأدوات الدراسة (إختبار التفكير الناقد والإختبار التحصيلى) لصالح التطبيق البعدى وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)) وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالى فى أنهما تناولتا مجال التفكير الناقد والمرحلة التعليمية ، وتختلفان فى

نوعية التعليم ، وتفيد هذه الدراسة البحث الحالى وفى إعداد أدوات البحث ، وفى تفسير النتائج .

ودراسة **ولاء صلاح (٢٠٠٩)** التي هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على البنائية الإجتماعية فى تنمية التفكير الناقد ، والمهارات الاجتماعية لدى الطالب معلم العلوم . وإشتملت عينة الدراسة على مجموعة من طالبات الفرقة الثالثة شعبة تاريخ تربوى بكلية البنات جامعة عين شمس و تكونت أدوات الدراسة من الآتى : أدوات التجريب (قائمة مهارات التفكير الناقد المناسبة للطالبة معلمة العلوم - قائمة المهارات الإجتماعية المناسبة للطالبة معلمة العلوم - برنامج مقترح فى العلوم قائم على البنائية الإجتماعية) و أدوات القياس (إختبار مهارات التفكير الناقد - بطاقة ملاحظة لقياس المهارات الإجتماعية) . وتوصلت نتائج الدراسة إلى : فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد ، وبعض المهارات الإجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية. وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالى فى مجال التفكير الناقد ، وطبيعة المادة الدراسية ، وتختلفان فى المرحلة التعليمية . وتفيد هذه الدراسة البحث الحالى فى إعداد الإطار النظرى ، وفى إعداد أدوات البحث، وفى تفسير النتائج .

أدوات الدراسة :

اختبار التفكير الناقد (اعداد الباحث):

أستخدمت طريقة التجزئة النصفية فى تعين معاملات ثبات الإختبار الكلى وكذلك الإختبارات الجزئية وذلك بإستخراج معامل إرتباط الدرجات الفردية بالزوجية ثم الإستعانة بمعادلة التنبؤ سبيرمان، براون وجاء معامل الثبات للإختبار فى صورته الكليه ٠,٨٣ ، وقد قام الباحث بعمل ثبات الإختبار على عينة عشوائية مكونه من ٥٠ طالب ، وقد قام الباحث بتطبيق الإختبارعلى نفس العينة بفاصل زمنى مدته ٢١ يوماً ، ووجد أن معامل الإرتباط قدره ٠,٥٩ مما يعنى مناسبة الإختبار للبحث الحالى.

برنامج الدراسة :

يهدف التصور المقترح إلى:

١. مسايرة الإتجاهات العالمية فى بناء وتطوير منهج العلوم.
٢. محاولة علاج القصور فى منهج العلوم للصف الأول المتوسط الحالى وتضمينه التفكير الناقد المناسبة لتنمية الإنتماء ومهارات التفكير الناقد.

مصادر إشتقاق التصور المقترح:

تم إشتقاق التصور المقترح لمنهج العلوم بالصف الأول المتوسط من المصادر التالية:

١. قائمة التفكير الناقد والتى تم إعدادها مسبقاً.
٢. نتائج تحليل محتوى منهج العلوم للصف الأول المتوسط فى ضوء قائمة التفكير الناقد.
٣. الإتجاهات الحديثة فى مجال تدريس منهج العلوم.

٤. بعض الأدبيات عن التفكير الناقد.

طرق التدريس المناسبة:

تم تحديد طرق التدريس التى تساعد فى تحقيق الأهداف فى ضوء مدى إتساقها مع طبيعة الأهداف والمحتوى ومستوى المتعلم مثل:
طريقة المحاضرة، المناقشة، إسلوب حل المشكلات، لعب الأدوار والتعلم التعاونى.

١- المحاضرة:

تعد طريقة المحاضرة من الطرق التقليدية والحديثة فى آن واحد، ولكن تعتمد درجة حداثتها على طبيعة الهدف الذى تعمل على تحقيقه، فهذه الطريقة تمنح المعلم وقتاً كافياً لإيصال معلومة معينة أو توضيحها لتكون أساساً جيداً لتعلم لاحق، كما أنها تسمح للمعلم أن يؤثر فى وجدان الطلاب خاصة عندما يمتاز هذا المعلم بسمات قيادية أهمها قوة التأثير، فيتابع الطلاب بكل إهتمام ودافعية، كما وأنها تسمح بعرض المادة العلمية عرضاً متصلاً لذا فكان لطريقة المحاضرة دوراً مهماً فى تحقيق الأهداف المرجوة من الوحدة المقترحة.

مزايا طريقة المحاضرة:

- تدريب الطلاب على تعلم الإصغاء.
- تدريب الطلاب على الإنضباط الداخلى (ضبط الذات).
- تدريب الطلاب على ترتيب أفكارهم بشكل متسلسل.

وقد تم إستخدام طريقة المحاضرة فى معظم دروس الوحدة المطورة لتوضيح المطلوب من الأنشطة الصفية المختلفة.

٢- المناقشة:

تعد طريقة المناقشة من الطرق الفعالة والمفيدة، فهى عبارة عن أنشطة تعليمية تقوم على المحادثة التى يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس وينتج عنها إختلاط الأفكار ومزجها وربط المادة العلمية ببعضها، فهى طريقة تزيد من إيجابية الطلاب، وقد قامت غالبية الدروس على المناقشة حيث أن طبيعة الموضوعات تحتمل الجدل والنقاش.

- مزايا طريقة المناقشة:

- تنمية مفهوم الذات لدى المتعلم.
- تدريب الطلاب على تعلم الإصغاء لأفكار الآخرين، والمشاركة الحيوية والإنضباط.
- تدريب الطلاب على الإلتزام بالتعليمات والقوانين كالإلتزام بالدور وإحترام آراء الآخرين.
- تدريب الطلاب على القيادة فى أعمال ذهنية كالمبادرة فى النقاش.
- تدريب الطلاب على تنظيم أفكارهم وترتيبها.

٣- إسلوب حل المشكلات:

هو عبارة عن تصور عقلى ينضوى على سلسلة من الخطوات المنظمة التى يسير عليها المتعلم بهدف التوصل إلى حل المشكلة.

- مزايا إسلوب حل المشكلات:

- تنمية مهارات التفكير العليا.
- زيادة قدرة الطلاب على فهم المادة العلمية.
- إثارة دافعية التعلم لدى الطلاب.
- زيادة قدرة الطلاب على تحمل المسئولية.
- زيادة قدرة الطلاب على الإستفادة من مصادر التعلم.

٤- طريقة لعب الأدوار Role playing:

تعتبر طريقة لعب الأدوار طريقة تربوية جيدة يتعلم عن طريقها الطلاب الكثير من المعلومات، ويكتسبون الكثير من المهارات وكذلك المستمعون من الطلاب يتعلمون الكثير من الحقائق بهذه الطريقة التى تفوق طريقة إلقاء المعلم. وقد وردت العديد من الأنشطة التى تقتضى لعب الأدوار والتعايش مع القضايا من أجل الوصول لإمتلاك المهارة المطلوبة لحلها.

- مزايا طريقة لعب الأدوار:

- توفير فرص التعبير عن الذات وعن الإنفعالات تحت ستار لعب الأدوار.
- زيادة إهتمام المتعلمين بالموضوع المطروح للعرض والحوار.
- تدريب الطلاب على أساليب المناقشة والتعرف على قواعدها.
- التفحص فى المشاعر الإنسانية وأساليب التفكير لدى الآخرين.
- المقارنة بين أفكار ومشاعر الفرد وأفكار ومشاعر الآخرين.
- تطوير المهارات اللغوية ووسائل التخاطب العادى لدى الطلاب.
- تشويق الطلاب للتعلم.

٥- طريقة التعلم التعاونى:

هى طريقة إستراتيجيات التعلم النشط وذلك بإعتباره عملية تعلم بديلة لنظام التعلم التقليدى حيث يتم تكوين مجموعات تعلم صغيرة لكى يعمل المتعلمون سوياً بغرض تحقيق أقصى إستفادة ممكنه. وقد إرتكزت غالبية الأنشطة على التعلم التعاونى ضمن المجموعات فى نقاش بعض الموضوعات المتعلقة بالدورس المطورة.

- مزايا طريقة التعلم التعاونى:

- زيادة دافعية الطلاب.
- تحسين العلاقات داخل وخارج غرفة الفصل.
- تحسين الأداء الفردى للطلاب.

- تعزيز قيم الإنتماء إلى الجماعة لدى الطلاب.
- تدريب الطلاب على عمل الفريق.
- تشويق الطلاب للتعلم.
- تدريب الطلاب على مهارات التقييم الذاتى.
- تدريب الطلاب على تحمل المسئولية.

خامساً: الأنشطة التعليمية:

وهى كل ما يبذله المتعلم من مجهود عقلى أو بدنى من أجل تعلم موضوع معين داخل أو خارج الفصل تحت إشراف المعلم أو دون إشرافه، فهى تترجم فلسفة التعلم بالعمل أو منهج النشاط أو الخبرة، وتجعل من المعلم محور وغاية الموقف التعلمى التعليمى.

إن ممارسة الأنشطة التعليمية تهدف إلى:

- تحقيق إيجابية المتعلم من خلال جذب إنتباهه لممارسة المواقف التعليمية وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة، إلى أقصى حد ممكن.
- تحقيق التعلم الذاتى وذلك من خلال إعطاء الفرصة للمتعلم فى البحث عن المعلومات والمعرفة والقراءات الخارجية.
- معرفة مصادر التعلم المختلفة (كتب – نشرات – أفلام – إنترنت – متاحف – مجلات – صحف... إلخ)
- التمييز بين مصادر التعلم لدى المتعلم من خلال (القراءة الجيدة الواعية – الكتابة الهادفة – تسجيل الموضوعات ذات العلاقة – جمع المعلومات وتصنيفها... إلخ).
- تنويع طرق ووسائل التعلم بحيث تتحقق المقابلة بين الفروق الفردية للمتعلمين.

وتمثلت الأنشطة التعليمية التى يمكن أن يقوم بها الطلاب أثناء تدريس الوحدة المطورة فى الآتى:

- جمع وعرض صور ومقالات من الإنترنت أو الصحف أو الكتب لموضوعات تعكس ما ورد فى المحتوى المقترح.
- العمل ضمن مجموعات داخل الصف لمناقشة بعض القضايا والمشكلات.
- إعداد مجلات حائط بموضوعات الوحدة المطورة.
- مراجعة وتحليل النصوص العلومية التى تناولها الوحدة المطورة.
- زيارة المتاحف بقصد التعرف عليها والتواصل معها ما أمكن.

سادساً: الوسائل التعليمية ومصادر التعلم:

تعد الوسائل التعليمية عنصر مهماً من عناصر المنهج، حيث أنه يفعل وييسر عمليتى التعلم والتعليم، والوسيلة هى مجموعة المواد التى لا تعتمد على إستخدام الألفاظ وحدها وإنما تعتمد على إستخدام الخبرات الحسية المباشرة وغير المباشرة، حتى يستخدم

الطالب حواسه المختلفة من بصر وسمع ولمس وشم وذوق، فالوسيلة التعليمية تثرى عمليتى التعليم والتعلم، وتستثير إهتمام الطلاب وتعمل على إشباع حاجاتهم للتعلم، وتساعدهم على تفعيل إستخدامهم للحواس المختلفة لخدمة التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة، لذا فقد تم الإستعانة بمجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة للإسهام فى توضيح موضوعات الوحدة المطورة ومن أهمها:

- السبورة والألوان.
- جهاز الحاسب المحمول.
- الإنترنت.
- خريطة زمنية.
- الصور المعبرة.
- الرسوم والأشكال.

نتائج البحث :

جدول(١)
نتائج تطبيق إختبار مهارات التفكير الناقد

المهارة / الدرجة	المتوسط: الاختبار القبلى	المتوسط: الاختبار البعدى	ت
فحص الوقائع	٣٠٧	٧٤٩	٢٩,٥٦
إدراك الحقائق	٢٤٣	٦٩٢	٢٩,١٦
إدراك إطار العلاقة الصحيح	٣٣٢	٦٥٦	٢٠,٣٢
تقويم المناقشات	٢٦٧	٨٠٩	١٩,٤٠
الاستدلال	٢٤٦	٨٢٢	٣٢,٠٥

ويتضح من الجدول السابق إرتفاع متوسط أداء الطلاب بين التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى وذلك من خلال تناول الوحدة المطورة فى ضوء التفكير الناقد حيث أثبتت النتائج عامة فاعلية التفكير الناقد فى تنمية مهارات التفكير الناقد ويؤكد ذلك صحة فروض البحث.

جدول (٢)
نتائج تطبيق إختبار مهارة فحص الوقائع

القياس / الدرجة	مج س	م	ع	ت	د. ح	مستوى الدلالة
قبلى	٣٠٧	٧,٦٧	٢,٣٤	٢٦,٥٦	٣٩	عند ٠,٠٥
بعدى	٧٤٩	١٨,٧٢	٢,٤٤			

وتشير نتائج البحث إلى:

١- هناك فروق واضحة بين متوسط القياس القبلى ٦٧,٧ ومتوسط القيلس البعدى ٧٢,١٨ فى إختبار مهارة فحص الوقائع لصالح القياس البعدى.

٢-بلغ الإنحراف المعيارى فى القياس القبلى ٣٤,٢ والقياس البعدى ٤٤,٢ وهى نسب متقاربة إلى حد كبير مما يشير إلى التحسن فى القياس البعدى بسبب عدم تشتت الدرجات حول المتوسط فى القياس البعدى بدرجة كبيرة.

٣-بحساب قيمة (ت) التى توضح الفروق بين المتوسط فى القياس القبلى والبعدى قد ظهرت أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت ٥٦,٢٩ وهذا يدل على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلى والبعدى فى مهارة فحص الوقائع.

جدول(٣)

نتائج تطبيق إختبار مهارة إدراك الحقائق

الدرجة / القياس	مج س	م	ع	ت	د. ح	مستوى الدلالة
قبلى	٢٤٣	٦,٠٧	١,٩٦	٢٩,١٦	٣٩	عند ٠,٠٥
بعدى	٦٩٢	١٧,٣	٢,٣٩			

وتشير نتائج البحث إلى:

١- هناك فروق بين متوسط القياس القبلى ٦,٠٧ ومتوسط القياس البعدى ١٧,٣ فى إختبارمهارة إدراك الحقائق لصالح القياس البعدى مما يدل على التحسن فى مستوى الطلاب فى القياس البعدى.

٢- بلغ الإنحراف المعيارى فى القياس القبلى ١,٩٦ بينما فى القياس البعدى ٢,٣٩ وهى نسب متقاربة إلى حد كبير مما يشير إلى قلة تشتت الدرجات حول المتوسط.

٣- بحساب قيمة (ت) والتى تشير إلى فرق الدرجات بين القياس القبلى والبعدى وجد أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت ٢٩,١٦ وهذا يشير إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبار القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى فى مهارة إدراك الحقائق.

جدول(٤)

نتائج تطبيق إختبار مهارة إدراك العلاقة الصحيحة

الدرجة / القياس	مج س	م	ع	ت	د. ح	مستوى الدلالة
قبلى	٣٣٢	٨,٣	١,٩	٢٠,٣٢	٣٩	عند ٠,٠٥
بعدى	٦٥٦	١٦,١٤	٢,٦٦			

وتشير نتائج البحث إلى :

١- هناك فروق بين متوسط القياس القبلى ٨,٣ ومتوسط القياس البعدى ١٦,١٤ فى إختبار مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح لصالح القياس البعدى مما يدل على التحسن فى القياس البعدى فى مستوى الطلاب بعد تناول الوحدة المطورة.
٢- بلغ الإنحراف المعيارى فى القياس القبلى ١,٩،بينما بلغ الإنحراف المعيارى فى القياس البعدى ٢,٦٦ وهى نسب متقاربة إلى حد كبير مما يشير إلى قلة تشتت الدرجات حول المتوسط.
٣- بحساب قيمة (ت) والتى تشير إلى فرق الدرجات بين القياس القبلى والبعدى وجد أن (ت) المحسوبة قد بلغت ٢٠,٣٢وهذا يشيرإلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبار القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى فى مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح مما يؤكد على تحقيق فروض البحث.

جدول(٥)

نتائج تطبيق إختبار مهارة تقويم المناقشات

الدرجة / القياس	مج س	م	ع	ت	د. ح	مستوى الدلالة
قبلى	٢٦٧	٦,٦٧	٤,٢٣	١٩,٤٠	٣٩	عند ٠,٠٥
بعدى	٨٠٩	٢٢,٢٣	٦,١٤			

وتشير نتائج البحث إلى :

١- هناك فروق بين متوسط القياس القبلى ٦,٦٧ ومتوسط القياس البعدى ٢٢,٢٣لصالح القياس البعدى فى إختبار مهارة تقويم المناقشات مما يدل على تحسين مستوى الطلاب فى مهارة تقويم المناقشات بعد تناول الوحدة المطورة.
٢- بلغ الإنحراف المعيارى فى القياس القبلى ٤,٢٣ ، بينما بلغ الإنحراف المعيارى فى القياس البعدى ٦,١٤ وهى نسب متقاربة إلى حد كبير مما يشير إلى قلة تشتت الدرجات حول المتوسط.
٣- بحساب قيمة (ت) والتى تشير إلى فرق الدرجات فى القياس القبلى والبعدى وجد أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت ١٩,٤٠وهذا يشير إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى للإختبار لصالح التطبيق البعدى فى مهارة تقويم المناقشات.

جدول(٦)
نتائج تطبيق إختبار مهارة الإستدلال

الدرجة / القياس	مج س	م	ع	ت	د. ح	مستوى الدلالة
قبلى	٢٤٦	٦,١٥	٣,٨٥	٣٢,٠٥	٣٩	عند ٠,٠٥
بعدى	٨٢٢	٢٠,٥٥	٤,٧٦			

وتشير نتائج البحث إلى:

١- هناك فروق بين متوسط القياس القبلى ٦,١٥والقياس البعدى ٢٠,٥٥ فى إختبار مهارة الإستدلال لصالح القياس البعدى ،مما يدل على تحسن مستوى الطلاب فى مهارة الاستدلال.

٢- الإنحراف المعيارى فى القياس القبلى ٣,٨٥بينما بلغ الإنحراف المعيارى فى القياس البعدى ٤,٧٦ وهى نسب متقاربة إلى حد كبير مما يشير إلى قلة تشتت الدرجات حول المتوسط مما يدل على التحسن الواضح لصالح التطبيق ا لبعدى.

٣- بحساب قيمة (ت) التى توضح الفروق بين المتوسط فى القياس القبلى والبعدى وجد أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت ٣٢,٠٥وهذا يشير إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى للإختبار لصالح القياس البعدى فى مهارة الإستدلال .

تفسير نتائج البحث:

ويمكن تفسير نتائج البحث كما يلى:

- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب قبل وبعد دراسة الوحدة المطورة فى ضوء التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدى عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعود إلى :
- إستخدام الباحث لمنهجية مناسبة لأعمار الطلاب لدى بناء دروس الوحدة المطورة.
- تصميم دليل معلم لدروس الوحدة ، ضمن منهجية تساعد المعلم على إدارة الدرس بشكل ناجح.
- التركيز على التعلم النشط ، والتعلم التعاونى ، والتمركز حول الطالب ، حيث تم تدريس الوحدة بشكل يساعد على تفعيل دور الطلاب عينة البحث على التعلم من خلال مجموعات النقاش ، الحوار ، واللأنشطة الفردية أو الجماعية.
- كان للتدريب الذى قدمه الباحث لمدرس العلوم قبل القيام بعملية التطبيق أثراً واضحاً فى نجاح الدروس وتحقيقها للأهداف المرجوة منها.
- طبيعة الموضوعات التى تناولتها الوحدة ودروسها كانت محل اهتمام الطلاب (عينة البحث) ، من حيث أهميتها وارتباطها بحياتهم.

- التكامل الذى إمتاز به محتوى دروس الوحدة المطورة بما تضمنه من معارف بسيطة ومرتبطة بالواقع.

توصيات البحث:

فى ضوء مشكلة البحث وما توصل الية الباحث من نتائج لذا يوصى بما يلى:

١. لما كان البحث الحالي قد توصل إلى تحديد قائمة بالتفكير الناقد المناسبة للمرحلة المتوسطة، فيمكن التوصية بما يلى:
   - ضرورة الإفادة من هذه القضايا فى وضع هيكلى مفاهيمى لالتفكير الناقد، بحيث يتوافر لها مقومات الضبط العلمى بما يساعد على تحديد ما يناسب كل صف دراسى وما يجب أن يتعلمه الطلاب فى مرحلة دراسية معينة.
   - بناء وحدات دراسية للقضايا التى لم يتم تناولها فى الدراسة الحالية.
   - بناء أدلة معلم لكل وحدة فى ضوء التفكير الناقد.
   - العمل على إدماج التفكير الناقد فى الموضوعات الأخرى.
٢. إعادة النظر فى أهداف ومحتوى المناهج العامة، ومناهج العلوم خاصة وتضمين المفاهيم والتجارب العلمية.
٣. تدريب المعلمين على مهارات التحليلين النوعى والكمى، لإكساب المعلم الباحث مهارات البحث بتحليل أهداف ومحتوى المناهج.
٤. عقد ورش عمل ودورات تدريبية لمعلمى العلوم بالمرحلة المتوسطة لتعريفهم بأهمية إستخدام الأساليب الديمقراطية والحوار والنقد البناء داخل الفصل للربط بين ما يدرس وما يمارس.
٥. تدريب معلم مادة العلوم بصفة عامة قبل وأثناء الخدمة على كيفية تناول مفهوم العلوم تخطيطاً وتنفيذاً بحيث يصبح المعلم قادرا على القيام بدورة فى تكوين المواطن المستنير، الذى يعى حقوقة وواجباته، وذلك فى ضوء التدريب على بعض الأنشطة والأفكار والمقترحات التى تساعدهم على ذلك إستناداً إلى الأبحاث التى تناولت مثل هذا الموضوع.
٦. تدريب المعلم على إستخدام طرق متعددة وإستراتيجيات تدريسية جديدة فى تدريس العلوم مثل: التعلم التعاونى، حل المشكلات، لعب الأدوار، البحث الميدانى، العصف الذهنى فى تنفيذ الدروس والأنشطة الخاصة بالعلوم.

المراجع :

إبراهيم ، محمود أبوزيد(١٩٩١). المنهج الدراسى بين التبعية والتطوير، الطبعة الأولى، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

أبوزيد ، أبوزيد محمود (٢٠٠٨).أثر إستخدام التعلم التعاونى على بعض مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

جروان ، فتحى عبدالرحمن(١٩٩٩). تعليم التفكير ومفاهيم وتطبيقات، العين- الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعى.

جابر ، جابر عبدالحميد(١٩٩٨). التعليم ذلك الكنز الكامن، القاهرة، دار النهضة العربية.

حسن ، ولاء صلاح محمد(٢٠٠٩). برنامج مقترح قائم على البنائية الإجتماعية لتنمية التفكير الناقد والمهارات الإجتماعية لدى الطالب معلم التاريخ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

الحبشي ، محمد محمد حسين (٢٠٠٤). "تقويم الكتب الدراسية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات المعاصرة والمعايير القومية والمفاهيم الحديثة"، دراسة تقويمية ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، جمهورية مصر العربية.

حسين ، ميرفت عبد النبى سيد(٢٠٠٩). فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول المتوسط ،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين شمس.

حسين ، أحمد عبدالرشيد (٢٠٠٥). "تصميم برنامج أنشطة أثرائية فى الدراسات الإجتماعية لإكتساب مهارات إدارة الازمات وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى وقياس فاعليته"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

درويش ، دعاء محمد محمود(٢٠٠٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد وكفايات تدريسها فى مادة الجغرافيا لدى الطلاب المعلمات ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

زيتون ، حسن حسين(٢٠٠٣). تعليم التفكير – رؤية تطبيقية فى تنمية العقول المفكرة. سلسلة أصول التدريس – الكتاب الخامس .القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

ريان ، فكرى حسن(١٩٩٩). التدريس وأهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب، القاهره، الطبعة الرابعة.

سالم ، ياسمين عبدالغنى(٢٠٠٨). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الشاذلى ، حسن فاروق أحمد(٢٠٠٨). فعالية نموذج تدريسى قائم على التعلم ذى المعنى فى تدريس التاريخ لتنمية التحصيل الدراسى والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨.
الصواف ، منى فتحى (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبى قائم على مهارات ما وراء المعرفة فى تنمية التفكير الابتكارى والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط" ،رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية،جامعة المنصورة.
الصاوى ، إسماعيل إسماعيل (٢٠٠٣).أثر برنامج تعليمى مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات الفهم القرائى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الأزهر.
علي ، إيمان ماهر محمود(٢٠٠٧). فعالية إستراتيجية تدريس مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد من خلال مادة الحضارة لدى طلاب شعبة اللغة الألمانية بكلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
عبدالهادى ، شيرين كامل موسى(٢٠٠١). فعالية إستخدام الصحف اليومية فى تدريس الدراسات الإجتماعية بالصف الثالث الإعدادى لتنمية مهارات التفكير، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
عبدالواحد ، إيمان محمد(٢٠٠٧). فعالية إستخدام طريقة الإستقصاء فى تدريس الدراسات الإجتماعية لتنمية التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثانى الإعدادى ذوى الأساليب المعرفية (معتمد- مستقل) من المجال الإدراكى. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
عبادى ، ماجدة بسطا(٢٠٠٢). فاعلية إستخدام الطريقة السقراطية وإسلوب المناظرة فى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس القصة باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
عصفور ، عبدالحميد كامل رزق(١٩٩٤). برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد من خلال تدريس العلوم البيولوجية لطلاب المرحلة المتوسطة العامة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، شبين الكوم.
فرج ، إلهام عبد الحميد(٢٠٠١). المناهج الدراسية والوعى الاجتماعى والسياسى للمرأة فى جمهورية مصر العربية ،مركز الجزويت الثقافى، الإسكندرية .
فؤاد ، عبداللطيف (١٩٩٠). المناهج، أسسها، وتنظيماتها، وتقويم أثرها، القاهرة، مكتبة مصر، الطبعة السادسة.
قزامل ، سونيا على(٢٠٠٠). فاعلية استخدام مدخل الطرائف التاريخية فى تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى وتنمية تفكيرهم الناقد .المؤتمر العلمى

الثانى عشر مناهج التعليم وتنمية التفكير .الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .دار الصيافة بجامعة عين شمس ،المجلد الأول ،القاهرة.من(٢٥-٢٦) يوليو ٢٠٠٠ .

محمود ، جمال الدين إبراهيم(١٩٩٧). "تقويم أثر منهج الدراسات الإجتماعية للصف الأول الإعدادى فى تنمية المواطنة لدى التلاميذ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

مسعود ، حماده محمد(٢٠٠٢). فاعلية وحدة تعليمية حول المعلوماتية فى تنمية مفاهيم تكنولوجيا المعلومات ومهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية لدى الطلاب المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية ،جامعة الأزهر.

السعدى ، عبد القادر سليمان (١٩٨٢). بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد فى تدريس الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ، جامعة عينشمس.

قطامى ، نايفة (٢٠٠٢). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان، دار الفكر.

النجدي ، أحمد (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. القاهرة: دار الفكر العربي.

الوكيل ، حلمي و بشير ، حسين (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

اللقانى ، أحمد حسين و الجمل ، على (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفية فى المناهج وطرق التدريس، القاهره، ط٢، عالم الكتب.

Aviles, Christopher B,: Teaching and testing for critaical thinking with bloom, staxnonh of education objectivesm, 2000.

Franklin, w.: "program for the development of creative and critical thinking for second and third primary school", journal of learning and instruction, vol. 6 (1), USA.1999.

Marri, anand.r: educational technology as one use history teacher in an under resourced high school. Contemporary issues in technology and teacher education. Online: <http:/www.citejournalorg/vol.14/iss4/socialstudies/artical1cfm>,2005.

Ruland, j.P.: "relation of classroom environment to growth in critical thinking ability of first year college students, DAI, vol. 60(8), P.1614, 2000.

Shepherd-norman glemn: "the problem-based learning model's affect of critical thinking skills of fourth and fifth grade social studies students dissertation abstracts international, vol.59, no.3, P.779, 1998.

اتجاهات المتقدمين للعمل في دولة الكويت نحو أدوات الاختيار الوظيفي

إعداد

حسين علي العنزي د/عثمان حمود الخضر

استلام البحث : ٢٦ / ٤ /٢٠١٨ قبول النشر : ١٣ / ٦ / ٢٠١٨

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على إتجاهات المتقدمين نحو أدوات الإختيار من ناحية تفضيل وعدالة كل أداة، والإختلافات بين المتقدمين تبعاً للنوع، والتعرف على أثر الجاذبية التنظيمية لجهة العمل في تفضيل أدوات محددة. تضمنت العينة (١١٠) متقدماً للعمل من ديوان الخدمة المدنية وبرنامج اعادة الهيكلة في دولة الكويت، وتم تطبيق مقاييس عدالة الأداة، والجاذبية التنظيمية، لمعرفة إتجاهات المتقدمين نحو (٦) من أدوات الإختيار الوظيفي هي: المقابلة، السيرة الذاتية، إختبار عينات العمل، التوصيات والتزكيات، إختبارات القدرات، مقاييس الشخصية؛ وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الأدوات تفضيلاً لدى المتقدمين هي المقابلة، وأقلها التوصيات والتزكيات، مع وجود فروق جوهرية بين الذكور والاناث في تفضيل التوصيات والتزكيات لصالح الإناث، كما توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في ترتيب أفضلية الأدوات بين الذكور والإناث. أما بخصوص عدالة الأدوات فقد أظهرت النتائج أنه بالنسبة للمتقدمين للعمل كانت أداة المقابلة الأكثر عدالة والأقل هي التوصيات والتزكيات، مع وجود اختلاف في ترتيب عدالة الأدوات بين الذكور والاناث، رغم عدم وجود فروق جوهرية بينهم. وأسفرت النتائج أيضاً عن وجود ارتباط دال موجب بين كل من الجاذبية التنظيمية وأداة المقابلة في جانبي التفضيل والعدالة دون بقية الأدوات.

كلمات مفتاحية:

الاختيار المهني – الاتجاهات - اتجاهات المتقدمين – ادوات الاختيار المهني – عدالة الأداة – تفضيل الأداة – الجاذبية التنظيمية - المقابلة – السيرة الذاتية – اختبار عينات العمل – التوصيات والتزكيات – اختبارات القدرات – مقاييس الشخصية

Abstract:

The study examines applicant's attitudes towards popular job selection methods in Kuwait. The sample includes (110) job applicants from the Civil Service Bureau and the Restructuring

Program in Kuwait. The measures of tool fairness and organizational attractiveness were applied to determine the attitudes of applicants towards (6) selection tools: interview, resumes, work-sample tests, personal recommendations, written ability tests and personality tests. The study aimed at: identifying the attitudes of applicants towards the preferred and fairness of each tool, in terms of preference and fairness of each tool, differences between applicants according to gender, and correlation between the organizational attractiveness and the prefered tools. The study found the most preferred tools in the total sample is the interview and the lowest is personal preferences, with significant differences between males and females in favor of personal preferences only without the rest of the tools, with a difference in the order of preference of tools by sex. As for the fairness of the tools, the results of the sample showed that the fairest is the interview and the least is personal preferences, with a difference in the order of tool fairness between the sexes, although there are no significant differences between the sexes in the fairness of tools. The results also showed in a positive correlation between both organizational attractiveness and interview in favor and justice without the rest of the selection tools.

Keywords:

Job selection – attitudes - applicants attitudes - selection methods - tool fairness - prefered tool - organizational attractiveness – interview -resumes - work-sample tests - personal recommendations - written ability tests - personality tests

المقدمة :

تزايد الإهتمام في الآونة الراهنة بالدراسات المتعلقة بإتجاهات المتقدمين للوظائف، ونشرت عدة أبحاث أجنبية حول هذا المفهوم الناشئ، ويرتبط ذلك المفهوم بالآليات الشائعة في تصنيف وقبول المتقدمين لمختلف الوظائف، حيث يرى المشعان (١٩٩٤، ص ٦١) تعدد الطرق المستخدمة في الوقت الحاضر لتقدير صلاحية الأفراد للعمل تبعاً لعدد من المتغيرات، منها: حجم المؤسسة؛ ومقدرتها المالية؛ نوع العمل؛ مستوى الإنتاج المطلوب؛ سوق الأيدي العاملة؛ وتوفر الأخصائيين الفنيين في عملية الإنتقاء. ويرى

كشرود (١٩٩٥، ص ١٩١) أن الدراسات الحديثة تشير إلى أن الطرق الصادقة للإختيار المهني تستطيع أن تضيف الكثير إلى الإنتاجية التنظيمية.

ولكن كثير من الدراسات كانت محصورة في جانب إدراك تلك المتغيرات من وجهة نظر المؤسسة القائمة على الإختيار المهني، وقلة من الدراسات الأجنبية بدأت الإلتفات للجانب الآخر من العملية، وهو جانب إتجاهات المتقدمين لتلك الوظائف، حيث يشير "أندرسون" (Anderson, 2012) إلى وجود إتجاهات مختلفة للمتقدمين في وظائف على عدد من الأبعاد المرتبطة بآليات الإختيار المهني.

وتتضمن المشروعات الدقيقة للإختيار في المؤسسات الكبيرة إستخدام عدة أدوات لتحليل الأفراد ومعرفة قدراتهم وإستعداداتهم ومقدار صلاحيتهم للعمل. وأهم الطرق التي تستخدم عادة في هذا الصدد هي: السير الذاتية Resumes، والمقابلة Interview، وإختبار عينات العمل Work Sample Test، والتوصيات والتزكيات References، وإختبارات القدرات Written Ability Tests، ومقاييس الشخصية Personality Measures. وتفيد كل طريقة من هذه الأدوات الست في ناحية لا تفيد فيها الأدوات الأخرى، وإستخدامها معاً يساعد على أن تكمل كل أداة منها الأدوات الأخرى بحيث تساهم جميعاً بنصيب في تكوين أساس عام يمكن الإعتماد عليه في الحكم على الأفراد. وأن الإختيار النهائي للفرد يعتمد على البيانات المستمدة من مجموع هذه الطرق معاً. وسنعرض لعملية الإختيار المهني بداية.

مشكلة الدراسة:

يفضل المتقدمون للتوظيف من الأمريكيين المقابلة بأنها الأداة الأكثر تفضيلاً، بينما كان أقلها من ناحية التفضيل هو الخط، بينما فضل الفرنسيين اختبار عينات العمل وفضلوا بشكل أقل اختبارات النزاهة والصدق (Steiner، ١٩٩٦). ويظهر بعض المتقدمين اتجاهات مختلفة حيث كانت المقابلة الأكثر تفضيلاً وعدالةً، والأقل من ناحية التفضيل والعدالة كان الخط (Nikolaou, 2007). وفضل متقدمون من السعودية أسلوب إختبار عينات العمل مقارنةً ببقية أدوات الاختيار الوظيفي، وكانت السير الذاتية أكثر الأدوات عدالةً، وأدناها عدالةً هي التوصيات والتزكيات، وقد ارتبطت الجاذبية التنظيمية باختبار عينات العمل ارتباطاً قوياً، ومع السير الذاتية ارتباطاً ضعيفاً (Anderson & Ahmed, 2012). تشير البيانات المختلفة الى وجود اختلاف بين اتجاهات المتقدمين نحو أدوات الاختيار الوظيفي، مما يثير مشكلة تدفعنا للتساؤل عن طبيعة اتجاهات المتقدمين للتوظيف نحو أدوات الاختيار الوظيفي في دولة الكويت؟

حيث يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية بشكل أكثر تفصيلاً في التساؤلات التالية:

- التساؤل الأول: ما هي اتجاهات المتقدمين في دولة الكويت للعمل نحو أدوات الإختيار الوظيفي المفضلة لديهم؟ وفيما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين الجنسين في هذا التفضيل؟

- التساؤل الثاني: ما هي اتجاهات المتقدمين للعمل في دولة الكويت نحو أدوات الاختيار الوظيفي العادلة لديهم؟ وفيما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين الجنسين في هذه العدالة؟
- التساؤل الثالث: هل توجد علاقة إرتباطية بين الجاذبية التنظيمية وأدوات الاختيار الوظيفي؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على إتجاهات المتقدمين نحو أدوات الإختيار الوظيفي في دولة الكويت من ناحية التفضيل والعدالة.
٢- معرفة ما إذا كان هناك إختلافات دالة في إتجاهات المتقدمين نحو أدوات الإختيار الوظيفي المختلفة من ناحية التفضيل والعدالة تبعاً للنوع.
٣- التعرف على العلاقة الإرتباطية بين الجاذبية التنظيمية وأدوات الاختيار الوظيفي.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها كونها أول دراسة تجرى في البيئة الكويتية (حسب علم الباحثان)، وثالث دراسة في البيئة العربية تحاول الكشف عن إتجاهات المتقدمين للعمل المرتبطة بالجاذبية المؤسسية وتقييم الذات، وحيث أن الكويت في صدد التوسع إقتصادياً وعمرانياً وفق الخطة التي أعلنتها الحكومة الكويتية، بأن تكون مركزاً مالياً إقليمياً في المنطقة، فإن ذلك يستلزم نهضة موازية في الجانب المؤسساتي، مما يستلزم توظيف أعداد أكبر من الأيدي العاملة في السوق المحلي لمواكبة تلك الخطة الطموحة، هذا بالإضافة إلى خلق فرص إستثمارية للشركات الإقليمية والدولية في الكويت، مما يزيد من فرص العمل المتاحة بصورة تجعل من الضرورة إيجاد مهارات أكثر مصداقية للتصنيف الوظيفي، نابعة من فهم مدروس لطبيعة تفكير الأيدي العاملة المحلية، وربط كل ذلك بالطرق المفضلة محلياً في الإختيار المهني وعلاقة كل ذلك بالمؤسسة وبمتغيرات الجاذبية التنظيمية لها، وعدالة تلك الأدوات، مما يسهل مهمة الإختيار ويوفر الجهود المبذولة والأموال المخصصة لعملية الإختيار والتصنيف للموارد البشرية.

مصطلحات الدراسة:

الاختيار الوظيفي: يعرّف بربر (١٩٩٧) عملية الاختيار بأنها عملية انتقاء أفضل العناصر البشرية المناسبة لاحتياجات المنظمة.

وتعرّف اجرائياً في الدراسة الحالية بأنها مجموعة من الاجراءات التي تستخدم بعض أو مجموعة من الأدوات التالية: المقابلة، السيرة الذاتية، إختبار عينات العمل، التوصيات والتزكيات، إختبارات القدرات، مقاييس الشخصية، في اختيار الموظفين لشغل وظيفة ما.

الاتجاهات: يعرّفها "فوغان وهوغ" (Vaughan & Hogg, 2005) بأنها مجموعة منظمة من المعتقدات، والانفعالات، والسلوكيات تجاه أحداث، أو مجموعات، أو رموز مهمة اجتماعياً.

وتعرّف اجرائياً بأنها اعتقاد المتقدم للعمل عن الأداة الأمثل في الإختيار الوظيفي.

الإطار النظري للدراسة

يرى القضاة (٢٠٠٤، ص ٤٢) أن عملية الاختيار الوظيفي هو العمل الذي يتم بموجبه انتقاء أفضل وأنسب المتقدمين للتوظيف في المنظمة لشغل وظائف خالية فيها، وذلك على أساس موضوعي وعادل، وفي ضوء شروط ومواصفات معينة مطلوب توافرها فيهم، يجرى تحديدها من خلال متطلبات هذه الوظائف الشاغرة ومن أجل تحقيق غاية أساسية هي: تمكين الفرد من أداء مهام وظيفية بكفاءة وتحقيق أهداف المنظمة من خلال ارتفاع إنتاجية الأفراد بوجه عام. ويمثل الاختيار الخطوة اللاحقة لعملية الاستقطاب، وفي نفس الوقت الخطوة السابقة مباشرة على اتخاذ قرار التعيين.

تشمل أدوات الإختيار الوظيفي الأساليب المستخدمة في جهات العمل لإختيار الموظفين الجدد، وتنحصر في الدراسة بست أدوات هي: المقابلة؛ السير الذاتية؛ إختبار عينات العمل؛ التوصيات والتزكيات؛ إختبارات القدرات؛ ومقاييس الشخصية. والمقابلة وهي تفاعل وجهاً لوجه، يطرح فيه من يجري المقابلة مجموعة متنوعة من الأسئلة عن مؤهلات وخلفيات المتقدم السابقة. أما السيرة الذاتية فهي وصف خطي مكتوب للمعلومات عن جميع الخبرات المهنية والتعليم للمتقدم للوظيفة. واختبار عينات العمل هي اختبار يتم فيه أداء جزء من العمل المطلوب والذي يحدد النجاح فيه هو مدى قدرة المتقدم على ادائه. بينما التوصيات والتزكيات تتضمن الطلب من المتقدم احضار رسائل توصية، أو تقديم أسماء جهات عمله السابقة، تمكن صاحب العمل من الحصول على معلومات عن مدى ملائمته للوظيفة. وتعد اختبارات القدرات اختبارات ورقة وقلم، يتم فيها تقييم قدرات المتقدم الذهنية، أو اللفظية، أو مهاراته. بينما تعتبر مقاييس الشخصية اختبارات ورقة وقلم، يتم فيها سؤال المتقدم عن آرائه، والتجارب السابقة، لتقييم السمات الشخصية الخاصة به (Anderson & Witvliet, 2008).

يعتقد رفاعي (١٩٨٧، ص ١٩٩) أن الأفراد المتقدمين للعمل لديهم اتجاهات نحو الطرق المستخدمة في تقييم أهليتهم، واتجاهات تجاه المؤسسة من حيث مدى جاذبيتها. بعض المؤسسات لا تضع تلك الاتجاهات في الاعتبار عند تخطيط احتياجات المؤسسة ووضع طرق الانتقاء للعاملين مما ينتج عنه مشكلات كثيرة، فقد يخسر المرشح فرصة التوظيف بسبب أتباع أداة إختيار غير متناسبة مع طبيعة العمل أو طبيعة الفرد المتقدم أو الثقافة المحلية مما يتولد عنه اتجاهات سلبية. وإتجاهات المتقدمين تشمل ما يعتقد به المتقدم للعمل من وجهة نظره على أنه الأسلوب الأمثل في الإختيار الوظيفي، ويرى "هوسنكت، داي وتوماس" (Hausknecht, Day & Thomas, 2004) أن مصطلح اتجاهات المتقدمين يستخدم كمرادف للمعاني التالية: ردود أفعال المتقدمين، إدراك المتقدمين، طرق تفكير المتقدمين حول ادوات الاختيار المهني. وفي الدراسة الحالية يعنى به مدى تفضيل وعدالة كل أداة من أدوات الاختيار الوظيفي.

واتجاهات العاملين نحو أدوات الاختيار هي ردود فعل ومفاهيم عن عملية الاختيار وإجراءات وأدوات المفاضلة بين المتقدمين للوظائف الشاغرة (Ryan & Ployhart, 2000). وهذه الاتجاهات وردود الفعل كما ذكرت كثير من الدراسات تؤثر على تلك المؤسسات كما أنها تؤثر على نوايا الموظفين ورغبتهم في قبول العرض الوظيفي من عدمه، كما تسهم في تكوين وجهات نظر سلبية أو ايجابية نحو المؤسسة ونحو الوظيفة نفسها ونحو الانجذاب للمؤسسة بصفة عامة، حيث أثبتت الدراسات أن ثمة علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاهات الايجابية للمتقدمين وجاذبية المؤسسة، ونشر سمعة طيبة عن المؤسسة من خلال المتقدمين ونوايا الأفراد في قبول عرض الوظيفة (Nikolauo & Judge, 2007, p. 207).

ويشير "تركسلو وآخرون" (Truxillo et al., 2002, p. 1020) إلى أن الدراسات التجريبية قد أثبتت أن ثمة تأثير دال لمعرفة إجراءات عملية الاختيار على ردود فعل واتجاهات المتقدمين للعمل، ولكن هذه النتيجة تحتاج إلى اختبارها والتحقق منها، كما أكد أنه من المهم فهم الخطوات العملية التي تقوم بها المؤسسات للتأثير على ردود فعل واتجاهات المتقدمين للعمل وأنها تستطيع فعل ذلك من خلال إتباع إجراءات اختيار واضحة وصادقة وشفافة، وفي هذه الحالة تصبح عملية شرح إجراءات وحيثيات الاختيار بسيطة وغير مكلفة طالما أن المؤسسة لديها نظام اختيار صادق. لذلك جاءت الدراسة الحالية كمحاولة لسد هذه الثغرة في الادبيات المتعلقة بمعرفة اتجاهات الأفراد نحو أدوات اختيار الموظفين وسلبيات تلك الأدوات.

وقد لوحظ في دراسة "هاوسنت وآخرون" (Hausknecht et al., 2004) التي قامت على التحليل الفوقي والتي سارت على خطى نموذج "جيليلاند" (Gilliland, 1993) عن توفر أدلة تشير إلى أن الأنظمة العادلة في المؤسسة مثل توفر فرص المشاركة، العلاقات في العمل، وتوازن الإدارة ترتبط إيجاباً مع الاتجاهات نحو تفضيل وعدالة أدوات الاختيار المهني. وأظهرت عدد من الدراسات وجود علاقة إيجابية الاتجاهات نحو أدوات الاختيار والمخرجات العامة للمنظمة، فعلى سبيل المثال فقد وجد "جيليلاند" (Gilliland, 1994) و"باور وآخرون" (Bauer et al., 2001) أن اتجاهات وإدراك المتقدم للعمل لمدى العدالة يرتبط إيجاباً مع مدى ميل المتقدم لتزكية تلك المنظمة والتوصية بالعمل فيها للآخرين، وأيضاً أفاد كل من "سميثر، ريلي، ملساب، بيرلمان وستوفي" (Smither, Reilly, Millsap, Pearlman, & Stoffey, 1993) وكذلك " تركسلو وباور" (Truxillo & Bauer, 1999) من أن الجاذبية التنظيمية ترتبط بشكل موجب ودال مع عدالة أداوت الاختيار.

كما لوحظ أيضاً في دراسات تجريبية لكل من "ماكان، أفيدون، بيس؛ ستينغر" (Macan, Avedon, Paese, & Smith, 1994; Singer, 1992) أدلة تدعم ذلك حيث وجد أنه عندما يدرك المتقدم للتوظيف أن أداة الاختيار غير عادلة فإنه يميل أكثر

لرفض الوظيفة في المؤسسة. وبالمثل فقد وجد "بولهارت ورايان" (Ployhart & Ryan, 1998) علاقة ارتباط موجبة بين إدراك عدالة الأدوات وبين ميل المتقدم لقبول عرض التوظيف في المؤسسة. وعلاوة على ذلك فقد لاحظت بعض الدراسات (Ababneh et al., in press; Goldman, 2001, 2003; Lind, Greenberg, Scott, & Welchans, 2000) أن الاتجاهات وإدراك عدالة الأداة يرتبط سلباً مع القضايا والدعاوى القضائية المسجلة ضد المؤسسة، مما يعني أنه كلما كانت الاتجاهات المدركة لأدوات الاختيار أكثر عدالة كلما قلت الدعاوى المرفوعة من قبل المتقدمين غير الراضين والعكس.

وتعرف الجاذبية التنظيمية أو المؤسسية بأنها إتجاه أو شعور إيجابي معمم نحو المنظمة أو المؤسسة من حيث كونها كيان مرغوب وجذاب للعمل (Aiman-Smith, et al., 2001, p. 4). أما العدالة الإجرائية فتعرف بأنها رأي المتقدم حول مدى عدالة الأداة المتبعة في الإختيار المهني. ويشير مفهوم العدالة الإجرائية لتصورات المشاركين حول عدالة القواعد والإجراءات التي تنظم العملية (Nabatchi, et al., 2007, p. 2). ويعنى به الجوانب التالية المرتبطة بكل أداة من أدوات الاختيار الوظيفي:

١- استناد الأداة على قاعدة علمية.
٢- منطقية الأداة بالتعرف على المتقدمين المؤهلين.
٣- تستطيع الأداة الكشف عن صفات المتقدمين المميزة.
٤- يحق لأصحاب العمل الحصول على معلومات من خلال الأداة.
٥- استخدام الأداة بشكل واسع.

وجد "شمدت وهنتر" (Schmidt & Hunter, 1998) أن أداوت الاختيار الوظيفي يمكن ترتيبها وفق قدرتها على التنبؤ بالنجاح في العمل، وقد رتبها حسب النسب المؤية التالية: اختبارات عينات العمل ٥٤%، المقابلة المقننة ٥١%، اختبارات القدرات العقلية العامة ٥١%، تقييم الأقران ٤٩%، اختبارات معلومات العمل ٤٨%، الاتساق بين التدريب والخبرة ٤٥%، الفترة التجريبية المؤقتة للعمل ٤٤%، اختبارات النزاهة ٤١%، المقابلة غير المخططة ٣٨%، مراكز التقييم ٣٧%، المعلومات الشخصية والتاريخية ٣٥%، اختبارات يقظة الضمير ٣١%، التوصيات والتزكيات ٢٦%، سنوات الخبرة ١٨%، التدريب والخبرة على شكل نقاط ١١%، سنوات التعليم ١٠%، الاهتمامات ١٠%، الخط (تحليل الكتابة اليدوية) ٢%، العمر ١%.

يرى الباحثان من خلال العرض السابق مدى تأثير أدوات الاختيار الوظيفي في عملية انتقاء الموظفين، حيث أن لكل أداة مميزاتها وعيوبها، واختيار الأداة الأنسب يتوقف على عوامل كثيرة بعضها مرتبط بطبيعة الوظيفة المطلوبة، وبعضها يرتبط بفلسفة التوظيف لدى جهة العمل. وأن مراعاة الاختيار الدقيق المبني على فهم أكبر

للمتقدمين للتوظيف إنما يتم من خلال معرفة الاتجاهات لدى المتقدمين نحو أدوات الاختيار الوظيفي ونحو جهة العمل من حيث جاذبيتها وجاذبية أدواتها.

الدراسات السابقة:

أجرى "ستينر" (Steiner، ١٩٩٦) دراسته الشهيرة بعنوان إتجاهات العدالة في أدوات الإختيار المهني في فرنسا والولايات المتحدة، وتكونت العينة من (٢٥٩) طالباً جامعياً من فرنسا والولايات المتحدة، طلب منهم تقييم أفضلية (١٠) أدوات للإختيار المهني. وجدت الدراسة أن الأدوات المفضلة لدى العينة الأمريكية هي: المقابلة؛ السير الذاتية؛ اختبار عينات العمل؛ المعلومات التاريخية والشخصية عن المتقدم؛ اختبارات القدرات؛ التوصيات والتزكيات؛ مقاييس الشخصية؛ اختبارات النزاهة والصدق؛ المعارف والواسطات؛ الخط. ولدى العينة الفرنسية: اختبار عينات العمل؛ المقابلة؛ السير الذاتية؛ اختبارات القدرات؛ التوصيات والتزكيات؛ مقاييس الشخصية؛ معلومات تاريخية وشخصية عن المتقدم؛ الخط؛ المعارف والواسطات؛ اختبارات النزاهة والصدق. وكشفت النتائج كذلك عن ارتباط قوي بين منطقية الأداة والأدوات المفضلة لدى كل العينات. أما بالنسبة لعدالة الأدوات فكان ترتيبها للعينة الأمريكية: السير الذاتية؛ المقابلات؛ اختبار عينات العمل؛ التوصيات والتزكيات؛ اختبارات القدرات؛ معلومات شخصية وتاريخية عن المتقدم؛ مقاييس الشخصية؛ اختبارات النزاهة والصدق؛ المعارف والواسطات؛ الخط. أما بالنسبة للعينة الفرنسية فكان ترتيبها: اختبار عينات العمل؛ المقابلة؛ السير الذاتية؛ اختبارات القدرات؛ مقاييس الشخصية؛ التوصيات والتزكيات؛ معلومات شخصية وتاريخية عن المتقدم؛ الخط؛ اختبارات النزاهة والصدق؛ المعارف والواسطات. وقد قام "نيكولا" (Nikolaou, 2007) بدراسة عن اتجاهات المتقدمين نحو أدوات الإختيار الوظيفي في اليونان ودور تقييم الذات. هدفت الدراسة لإختبار إتجاهات المتقدمين نحو (١٠) من أدوات الإختيار الوظيفي في اليونان بإستخدام عينتين الأولى مكونة من (١٥٨) موظفين، والثانية مكونة من (١٨١) طلبة جامعيين، وأشارت النتائج إلى أن التفضيل العام للموظفين والطلاب كان كالتالي: المقابلة؛ اختبار عينات العمل؛ السير الذاتية؛ اختبارات القدرات؛ المعلومات التاريخية والشخصية عن المتقدم؛ مقاييس الشخصية؛ التوصيات والتزكيات؛ اختبارات النزاهة والصدق؛ المعارف والواسطات؛ الخط. أما بخصوص عدالة الأدوات فكان ترتيبها: المقابلة؛ اختبار عينات العمل؛ السير الذاتية؛ اختبارات القدرات؛ معلومات شخصية وتاريخية عن المتقدم؛ مقاييس الشخصية؛ التوصيات والتزكيات؛ المعارف والواسطات؛ اختبارات النزاهة والصدق؛ الخط. وارتبط التقييم الذاتي (CSE) ارتباطاً ضعيفاً بتفضيل الأدوات. وتلى ذلك دراسة "بيلجيك" (Bilgic, ٢٠١٠)، عن موضوع إدراك عدالة أدوات الإختيار المهني المستخدمة في تركيا. الغرض من الدراسة هو إختبار العلاقة بين هدف توجه الأفراد وإتجاهاتهم تجاه ثلاث من أدوات الاختيار المهني في تركيا هي: المقابلة؛

مقاييس الشخصية؛ إختبارات التحصيل العلمي والذي بين أن من بين أدوات الإختيار جاءت المقابلة؛ وإختبارات التحصيل العلمي؛ ثم مقاييس الشخصية على أنها الأفضل وأيضاً جاءت في نفس الترتيب على سلم عدالتها الاجرائية. على الرغم أنه لم يكن هناك تأثير أساسي للتوجه نحو الهدف مع أدوات الاختيار المذكورة. وتناول "أندرسون وأحمد" (Anderson & Ahmed, 2012) في دراسة جديدة على البيئة العربية إتجاهات المتقدمين للعمل في المملكة العربية السعودية رابطاً إياها بالجاذبية التنظيمية والتقييم الذاتي. وهدفت دراسته هذه لإستقصاء إتجاهات المتقدمين للوظائف على (٤) من أدوات الإختيار، وأجريت الدراسة على (١٩٣) مشارك من أربع مهن صحية مختلفة. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج، أبرزها تفضيل أسلوب إختبار عينات العمل؛ فالمقابلة؛ السير الذاتية؛ التوصيات والتزكيات. وفي عدالة أدوات الإختيار كانت السير الذاتية الأكثر تفضيلاً ثم اختبار عينات العمل؛ المقابلة؛ التوصيات والتزكيات. وارتبطت الجاذبية التنظيمية باختبار عينات العمل ارتباطاً أقوى من بين بقية الأدوات، أما الارتباط الأدنى للجاذبية فكان مع السير الذاتية. ووجد ارتباط موجب دال بين اتجاهات المتقدمين وبين التقييم الذاتي. وعمل "هوانغ وآخرون" (Hoang et al., 2012) في نفس العام دراسته المقارنة عن الاختلاف بين الاتجاهات عبر-الثقافية لدى المتقدمين حول (١٠) من أدوات الاختيار الوظيفي في الولايات المتحدة وفيتنام، وتمت على عينة من (١٥١) طالباً في الولايات المتحدة و (٢٢٥) طالباً في فيتنام، وكشفت النتائج عن تفضيل العينة الأمريكية للأدوت التالية بالترتيب: المقابلة؛ اختبار عينات العمل؛ السير الذاتية؛ معلومات شخصية وتاريخية عن المتقدم؛ التوصيات والتزكيات؛ اختبارات القدرات؛ مقاييس الشخصية؛ اختبارات النزاهة والصدق؛ المعارف والواسطات؛ الخط. بينما فضلت العينة الفيتنامية الأدوات التالية بالترتيب: اختبار عينات العمل؛ المقابلة؛ اختبارات القدرات؛ مقاييس الشخصية؛ معلومات شخصية وتاريخية عن المتقدم؛ السير الذاتية؛ اختبارات النزاهة والصدق؛ التوصيات والتزكيات؛ المعارف والواسطات؛ الخط. وفي ترتيب عدالة الأدوات كان ترتيب عدالتها لدى العينة الأمريكية: اختبارات القدرات؛ المقابلة؛ اختبار عينات العمل؛ السير الذاتية؛ التوصيات والتزكيات؛ معلومات شخصية وتاريخية عن المتقدم؛ مقاييس الشخصية؛ اختبارات النزاهة والصدق؛ المعارف والواسطات؛ الخط. ولدى العينة الفيتنامية: المقابلة؛ اختبار عينات العمل؛ اختبارات القدرات؛ مقاييس الشخصية؛ السير الذاتية؛ معلومات شخصية وتاريخية عن المتقدم؛ اختبارات النزاهة والصدق؛ التوصيات والتزكيات؛ الخط؛ المعارف والواسطات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

١- محدودية الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العربية (دراستان). وفي جميع الدراسات (حسب علم الباحثان) كانت العينات إما طلاباً أو موظفين أو خليطاً بينهم، بينما تستهدف الدراسة الحالية عينات فعلية للمتقدمين للعمل.

٢- في جميع الدراسات (حسب علم الباحثان) التي قارنت بين عدد من العينات لم يتم تقسيم العينة تبعاً للجنس، بل تبعاً للبلد أو الحالة الوظيفية، أما في الدراسة الحالية فتم التقسيم بناءاً على جنس المتقدم.

٣- لوحظ أن أعلى أدوات الاختيار المهني تفضيلاً في الدراسات هي اختبار عينات العمل والمقابلة، وأن أقل ألأدوات تفضيلاً هو الخط. أما بالنسبة لعدالة الأدوات فإن أعلى الأدوات في هذا الجانب هي اختبار عينات العمل والمقابلة، وأقل الأدوات عدالة هي الخط والمعارف والواسطات. ويلاحظ أن بعض الدراسات لم تتطرق لجانب عدالة الأدوات. وقد استخدمت جميع الدراسات مقياس "ستينر وجيليلاند" (١٩٩٦) ، Steiner & Gilliland في الكشف عن تفضيل / عدالة الأدوات.

٤- لوحظ أن بعض الدراسات عدّلت في مقياس "ستينر وجيليلاند" (١٩٩٦) ، Steiner & Gilliland والذي يتكون من (١٠) أدوات بالزيادة مثل أضافة أداتي الجنسية / العرق، والفحص الطبي. ووجد أن بعض الدراسات عدلت باستبدال أحد الأدوات بأخرى مثل استبدال أداة اختبار عينات العمل بالأصل العرقي. وفي دراسات أخرى تم اختصار عدد الأدوات الى (٤ أدوات)، وفي بعضها الى (٣ أدوات).

المنهج

يمكن اعتبار هذه الدراسة دراسة مسحية للتعرف على اتجاهات المتقدمين نحو أدوات الاختيار الوظيفي.

العينة:

احتوت عينة الدراسة على (١١٠) متقدماً للتوظيف من الكويتيين، تكونت من (٥٧) ذكور و(٥٣) اناث، بواقع (٥٥) متقدماً من ديوان الخدمة المدنية و(٥٥) متقدماً من برنامج اعادة الهيكلة في دولة الكويت، تراوحت أعمارهم بين ١٨ – ٥٣ سنة، بمتوسط مقداره ٣٠،٨ سنة، وإنحراف معياري ٧،٤، وذلك بإستخدام عينة قصدية تم فيها اختيار أفراد العينة بما يخدم أهداف الدراسة بناءاً على المعرفة دون أن يكون هناك قيود أو شروط من حيث الكفاءة أو المؤهل العلمي أو الاختصاص أو غيرها، وهذه عينة غير ممثلة لكافة وجهات النظر ولكنها تعتبر أساس متين للتحليل العلمي ومصدر ثري للمعلومات التي تشكل قاعدة مناسبة للباحث حول موضوع الدراسة (الطويسي، ٢٠٠١).

الأدوات:

استخدم في هذه الدراسة الأدوات التالية:

١- **مقياس عدالة الأداة** من تصميم "ستينر وجيليلاند" (Steiner & ١٩٩٦ Gilliland,ويتألف من قسمين:

- القسم الأول: يحتوي على (١٢) بنداً و(٥) فئات اجابة لقياس **الأداة المفضلة** من بين أدوات الإختيار الوظيفي المستخدمة في الدراسة، ويتضمن المقياس (٦) أقسام فرعية موزعة كالتالي: المقابلة، السير الذاتية، اختبار عينات العمل، التوصيات والتزكيات، اختبارات القدرات، مقاييس الشخصية. حيث يحتوي كل مقياس فرعي على عدد (٢) بنود تقيس مدى تفضيل الأداة؛ والإجابة مدرجة على طريقة "ليكرت" (٥) موافق بشدة، (٤) موافق، (٣) محايد، (٢) غير موافق، (١) غير موافق بشدة.

- القسم الثاني: يحتوي على (٤٢) بنداً و(٧) فئات اجابة لقياس **الأبعاد الإجرائية** لأدوات الإختيار الوظيفي المستخدمة في الدراسة، ويتضمن المقياس (٦) أقسام فرعية موزعة كالتالي: المقابلة، السير الذاتية، اختبار عينات العمل، التوصيات والتزكيات، اختبارات القدرات، مقاييس الشخصية. حيث يحتوي كل مقياس فرعي على عدد (٥) بنود تقيس مدى أبعاد الأداة الإجرائية؛ والإجابة مدرجة على طريقة "ليكرت" (٧) موافق بشدة، (٦) موافق، (٥) موافق إلى حد ما، (٤) محايد، (٣) غير موافق إلى حد ما، (٢) غير موافق، (١) غير موافق بشدة.

٢- **مقياس الجاذبية التنظيمية** من تصميم "هيغهاوس وآخرون" (Highhouse et al, 2003). ويتألف من (٥) بنود و(٧) فئات اجابة منها بند معكوس، ويقيس مدى جاذبية جهة العمل للمتقدم، والإجابة مدرجة على طريقة "ليكرت" (٧) موافق بشدة، (٦) موافق، (٥) موافق إلى حد ما، (٤) محايد، (٣) غير موافق إلى حد ما، (٢) غير موافق، (١) غير موافق بشدة.

وقد تم تعريب المقياسين من قبل الباحثان، وتم عرض النسخة المعربة على محكمين من بعض أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس في كلية العلوم الاجتماعية حيث تم ابداء عدد من الملاحظات على بعض البنود من حيث الترجمة والتنسيق والصياغة، وبعد ذلك تم إجراء تعديلات على النسخة الأولية المعربة والوصول إلى التصميم النهائي للمقياسين، ومن ثم عرض المقياسين على محكمين في وزارة التربية قسم الاختبارات النفسية حيث تم تعديل أطوال فئات الإجابة من (٧) إلى (٥) بدائل وهي: (٥) موافق بشدة، (٤) موافق، (٣) محايد، (٢) غير موافق، (١) غير موافق بشدة، وذلك وفق توصيات المحكمين حيث أن طول فئات الإجابة قد يشتت إجابة المفحوصين، في حين لم يتم التغيير بالإضافة أو التعديل على بنود أي من المقياسين فبقيت كما هي في الصورة الأصلية، ما عدا في المقياس الفرعي للأبعاد الإجرائية حيث أظهرت البنود المعكوسة إنخفاضاً في معاملات ثباتها بعد التطبيق على العينة الإستطلاعية لذا تم استبعادها. ويمثل الجدول التالي أرقام البنود المستبعدة من قبل المحكمين من المقياس الأصلي:

جدول (١) يوضح البنود المستبعدة من قبل المحكمين للمقياس الفرعي للأبعاد الإجرائية.

البنود المستبعدة من قبل المحكمين للمقياس الفرعي للأبعاد الإجرائية					
رقم البند	الاجراء	رقم البند	الاجراء	رقم البند	الاجراء
١	يستبقى	١٥	يستبقى	٢٩	يستبقى
٢	يستبقى	١٦	يستبقى	٣٠	يستبقى
٣	يستبقى	١٧	يستبقى	٣١	يستبقى
٤	يحذف	١٨	يحذف	٣٢	يحذف
٥	يستبقى	١٩	يستبقى	٣٣	يستبقى
٦	يحذف	٢٠	يحذف	٣٤	يحذف
٧	يستبقى	٢١	يستبقى	٣٥	يستبقى
٨	يستبقى	٢٢	يستبقى	٣٦	يستبقى
٩	يستبقى	٢٣	يستبقى	٣٧	يستبقى
١٠	يستبقى	٢٤	يستبقى	٣٨	يستبقى
١١	يحذف	٢٥	يحذف	٣٩	يحذف
١٢	يستبقى	٢٦	يستبقى	٤٠	يستبقى
١٣	يحذف	٢٧	يحذف	٤١	يحذف
١٤	يستبقى	٢٨	يستبقى	٤٢	يستبقى

مجموع البنود التي تم استبعادها من قبل المحكمين (١٢) بنداً من أصل (٤٢) بنداً، حيث أحتوت النسخة النهائية المعدة للتطبيق على (٣٠) بنداً.

تم التحقق من ثبات مقياس عدالة الأداة على طريقة معاملات "ألفا" من وضع "كرونباخ" بعد تطبيق واحد ولصيغة واحدة للمقياس وذلك لبيان مدى الإتساق في الإستجابات لجميع بنود المقاييس، وقد تم التطبيق في الدراسة الاستطلاعية على عدد (٨٢) فرداً من المعلمين في مدارس وزارة التربية في دولة الكويت، بواقع (٢٧) من الذكور و(٥٥) من الإناث للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦ حيث بلغت قيمة معاملات ثبات مقياس الأداة المفضلة (٠،٧٥) مما يشير لثبات مقبول، وقد بلغت قيمة معامل ثبات مقياس الأبعاد الإجرائية (٠،٩٠) والتي تعبّر عن ثبات عالٍ. وتم أيضاً التحقق من ثبات مقياس الجاذبية التنظيمية حيث بلغت قيمته (٠،٧٠) وهي تقع في المدى المقبول ٠،٧٠.

كما جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين البنود المفردة والدرجة الكلية لمقياس عدالة الأداة بشقيه الأداة المفضلة والأبعاد الاجرائية ومقياس الجاذبية التنظيمية على نفس العينة الاستطلاعية المستخدمة في ايجاد الثبات، كما يتضح من الجداول التالية:

جدول (٢) يوضح معاملات ارتباط البنود المفردة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الأداة المفضلة المتفرع من مقياس عدالة الأداة لدى عينة من الأفراد قوامها (٨٢) من معلمي ومعلمات وزارة التربية في دولة الكويت.

الأداة المفضلة			
رقم البند	معاملات ارتباط بيرسون	رقم البند	معاملات ارتباط بيرسون
١	٠،٤٦**	٧	٠،٤٩**
٢	٠،٤٦**	٨	٠،٥٦**
٣	٠،٤٦**	٩	٠،٥١**
٤	٠،٥٠**	١٠	٠،٥٥**
٥	٠،٤٧**	١١	٠،٥٤**
٦	٠،٥٥**	١٢	٠،٦٢**

** القيمة جوهرية عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود المفردة والدرجة الكلية لمقياس الأداة المفضلة تراوحت بين (٠،٤٩ – ٠،٦٢)، والتي تعتبر مقبولة وتدل على صدق اتساق داخلي جيد.

جدول (٣) يوضح معاملات ارتباط البنود المفردة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الأبعاد الاجرائية المتفرع من مقياس عدالة الأداة لدى عينة من الأفراد قوامها (٨٢) من معلمي ومعلمات وزارة التربية في دولة الكويت.

الأبعاد الاجرائية					
رقم البند	معاملات ارتباط بيرسون	رقم البند	معاملات ارتباط بيرسون	رقم البند	معاملات ارتباط بيرسون
١	٠،٣٦**	١١	٠،٤٥**	٢١	٠،٣٨**
٢	٠،٣٧**	١٢	٠،٥٠**	٢٢	٠،٥١**
٣	٠،٣٨**	١٣	٠،٤٣**	٢٣	٠،٦٣**
٤	٠،٤٧**	١٤	٠،٤٣**	٢٤	٠،٤٨**
٥	٠،٣٥**	١٥	٠،٥٧**	٢٥	٠،٥٥**

٦	**٠،٤٦	١٦	**٠،٦٢	٢٦	**٠،٥٤
٧	**٠،٦٢	١٧	**٠،٦٧	٢٧	**٠،٤٧
٨	**٠،٥٦	١٨	**٠،٤٧	٢٨	**٠،٦٠
٩	**٠،٥٦	١٩	**٠،٦١	٢٩	**٠،٤٧
١٠	**٠،٥٥	٢٠	**٠،٥٨	٣٠	**٠،٥١

** القيمة جوهرية عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود المفردة والدرجة الكلية لمقياس الأبعاد الاجرائية تراوحت بين (٠،٣٥ – ٠،٦٧)، والتي تعد في المدى المقبول وتدل على صدق اتساق داخلي جيد.

جدول (٤) يوضح معاملات ارتباط البنود المفردة بالدرجة الكلية لمقياس الجاذبية التنظيمية لدى عينة من الأفراد قوامها (٨٢) من معلمي ومعلمات وزارة التربية في دولة الكويت.

الجاذبية التنظيمية	
رقم البند	معاملات ارتباط بيرسون
١	**٠،٦٥
٢	**٠،٦٩
٣	**٠،٧٤
٤	**٠،٦٨
٥	**٠،٦٥

** القيمة جوهرية عند مستوى ٠,٠١

كما يظهر في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود المفردة والدرجة الكلية لمقياس الجاذبية التنظيمية تراوحت بين (٠،٦٥ – ٠،٧٤)، والتي تعد في مدى مقبول مما يشير إلى صدق اتساق داخلي جيد.

إجراءات الدراسة:

تم القيام بالإجراءات التالية عند التطبيق:

١- الحصول على الموافقات اللازمة للتطبيق من جهة ديوان الخدمة المدنية وبرنامج اعادة هيكلة القوى العاملة.

٢- تحديد قسم استقبال المراجعين للتوظيف في ديوان الخدمة المدنية، وقسم التوظيف في برنامج اعادة الهيكلة للتطبيق في الفترة الصباحية لتواجد المراجعين.

٣- توزيع أقلام مع الاستمارات لكل مراجع مع اعطاء تعليمات شفوية حول الغرض من الاستبيان.
٤- تم التطبيق على مدى (١٤) يوم عمل موزعة بالتساوي بين جهتي العمل.
٥- تم استبعاد الاستمارات الناقصة وذات الاجابات العشوائية.

حدود الدراسة:

١- الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة على عينة من المتقدمين للعمل في ديوان الخدمة المدنية وبرنامج اعادة الهيكلة في دولة الكويت.
٢- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ م.

الطرق الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في العمليات الإحصائية لتحليل البيانات التي تم جمعها من الإستبانات حيث تم إتباع الأساليب الاحصائية التالية:

- البيانات الوصفية: لمعرفة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة.
- حدود الثقة: لمعرفة دلالة المتوسطات من خلال اتصال أو انفصال فترات الثقة.
- اختبار (ت): للتحقق من الفروق بين الجنسين في الأدوات على التفضيل والعدالة.
- معاملات الإرتباط: للتحقق من الارتباط بين الجاذبية وأدوات الاختيار الوظيفي.

النتائج:

التعرّف على اتجاهات المتقدمين المفضلة:

تشير قيم متوسطات أدوات الاختيار الوظيفي في جدول (٥) أن ترتيب أفضلية الأدوات لدى العينة الكلية كالتالي: المقابلة – اختبار عينات العمل – مقاييس الشخصية – السير الذاتية – اختبارات القدرات، والتي تقع جميعها في مستوى واحد من التفضيل، ثم التوصيات والتزكيات في مستوى أدنى، بحيث تعتبر الفئات ذات حدود الثقة المتداخلة في رتبة واحدة، بينما الأدوات التي تكون حدودها منفصلة تعتبر في رتب مستقلة.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداة وفق ترتيب الأفضلية للعينة الاجمالية (ن= ١١٠) من المتقدمين للعمل في ديوان الخدمة المدنية وبرنامج اعادة الهيكلة في دولة الكويت.

الأداة	ترتيب (تفضيل- عام)	المتوسط	الانحراف المعياري	٩٥% حدود الثقة		تصنيف
				الأدنى	الأعلى	
المقابلة	١	٣،٨٥	٠،٨٨	٣،٦٩	٤،٠٢	١
اختبار عينات العمل	٢	٣،٨٤	٠،٩٣	٣،٦٦	٤،٠٢	١
مقاييس الشخصية	٣	٣،٧٠	٠،٩٥	٣،٥٢	٣،٨٩	١

السير الذاتية	٤	٣،٦٣	٠،٩٨	٣،٤٤	٣،٨١	١
اختبارات القدرات	٥	٣،٥٩	٠،٩٦	٣،٤١	٣،٧٧	١
التوصيات والتزكيات	٦	٢،٨٨	١،١٣	٢،٦٦	٣،٠٩	٢

ويتضح من خلال قيم متوسطات أدوات الاختيار الوظيفي في جدول (٦) أن ترتيب أفضلية الأدوات لدى عينة الذكور كالتالي: المقابلة – اختبار عينات العمل – اختبارات القدرات – مقاييس الشخصية – السير الذاتية – التوصيات والتزكيات، حيث تقع جميعها في مستوى واحد من التفضيل.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداة وفق ترتيب الأفضلية لعينة الذكور وقوامها (٥٧) من المتقدمين للعمل في ديوان الخدمة المدنية وبرنامج اعادة الهيكلة في دولة الكويت.

الأداة	ترتيب (تفضيل – ذكور)	المتوسط	الانحراف المعياري	٩٥% حدود الثقة		تصنيف
				الأدنى	الأعلى	
المقابلة	١	٣،٩٢	٠،٩١	٣،٦٨	٤،١٧	١
اختبار عينات العمل	٢	٣،٧٥	١،٠٢	٣،٤٨	٤،٠٢	١
اختبارات القدرات	٣	٣،٦٣	٠،٩٧	٣،٣٧	٣،٨٩	١
مقاييس الشخصية	٤	٣،٥٩	١،٠٤	٣،٣١	٣،٨٧	١
السير الذاتية	٥	٣،٥١	١،٠٦	٣،٢٣	٣،٨٠	١
التوصيات والتزكيات	٦	٢،٦٤	١،١٠	٢،٣٤	٢،٩٣	١

نستدل من خلال قيم متوسطات أدوات الاختيار الوظيفي في جدول (٧) أن ترتيب أفضلية الأدوات لدى عينة الإناث كالتالي: اختبار عينات العمل – مقاييس الشخصية – المقابلة – السير الذاتية – اختبارات القدرات – التوصيات والتزكيات، حيث تقع جميعها في مستوى واحد من التفضيل.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداة وفق ترتيب الأفضلية لعينة الاناث وقوامها (٥٣) من المتقدمين للعمل في ديوان الخدمة المدنية وبرنامج اعادة الهيكلة في دولة الكويت.

الأداة	ترتيب (تفضيل – إناث)	المتوسط	الانحراف المعياري	٩٥% حدود الثقة		تصنيف
				الأدنى	الأعلى	
اختبار عينات العمل	١	٣،٩٤	٠،٨١	٣،٧١	٤،١٦	١
مقاييس الشخصية	٢	٣،٨٣	٠،٨٤	٣،٥٩	٤،٠٦	١
المقابلة	٣	٣،٧٨	٠،٨٥	٣،٥٤	٤،٠١	١
السير الذاتية	٤	٣،٧٥	٠،٨٨	٣،٥١	٣،٩٩	١
اختبارات القدرات	٥	٣،٥٥	٠،٩٦	٣،٢٨	٣،٨٢	١
التوصيات والتزكيات	٦	٣،١٤	١،١٢	٢،٨٣	٣،٤٥	١

كما يتضح من جدول رقم (٨) الخاص بالفروق بين الجنسين في اختبار الفروق (ت) والتي بلغت قيمتها = ٢،٣٥ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة = ٠،٠٢ وتعني أنه توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في تفضيل التوصيات والتزكيات لصالح الإناث، أما بقية الأدوات، فلا يوجد فروق بين الجنسين في تفضيلها.

جدول (٨) الفروق في تفضيل الأداة بين عينة الذكور(ن= ٥٧) وعينة الاناث (ن= ٥٣) من المتقدمين للعمل في ديوان الخدمة المدنية وبرنامج اعادة الهيكلة في دولة الكويت للعام ٢٠١٧ / ٢٠١٨.

الأداة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
المقابلة	ذكور	٣،٩٢	٠،٩١	٠،٨٧	غير دال
	اناث	٣،٧٨	٠،٨٥		
السير الذاتية	ذكور	٣،٥١	١،٠٦	١،٢٧	غير دال
	اناث	٣،٧٥	٠،٨٨		
اختبار عينات العمل	ذكور	٣،٧٥	١،٠٢	١،٠٧	غير دال
	اناث	٣،٩٤	٠،٨١		
التوصيات والتزكيات	ذكور	٢،٦٤	١،١٠	٢،٣٥	٠،٠٢
	اناث	٣،١٤	١،١٢		

اختبارات القدرات	ذكور	٣،٦٣	٠،٩٧	٠،٤٠	غير دال
	اناث	٣،٥٥	٠،٩٦		
مقاييس الشخصية	ذكور	٣،٥٩	١،٠٤	١،٢٩	غير دال
	اناث	٣،٨٣	٠،٨٤		

التعرّف على اتجاهات المتقدمين العادلة:

يتبين من خلال قيم متوسطات أدوات الاختيار الوظيفي في جدول (٩) أن ترتيب عدالة الأدوات لدى العينة الكلية كالتالي: المقابلة – اختبار عينات العمل – مقاييس الشخصية – اختبارات القدرات، والتي تقع جميعها في مستوى واحد من العدالة، ثم السير الذاتية والتوصيات والتزكيات في مستوى أدنى.

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداة وفق ترتيب العدالة للعينة الاجمالية (ن= ١١٠) من المتقدمين للعمل في ديوان الخدمة المدنية وبرنامج اعادة الهيكلة في دولة الكويت للعام ٢٠١٧ / ٢٠١٨.

الأداة	ترتيب (عدالة – عام)	**المتوسط**	**الانحراف المعياري**	٩٥% حدود الثقة		تصنيف
				الأدنى	الأعلى	
المقابلة	١	٤،٠٤	٠،٥٩	٣،٩٣	٤،١٦	١
اختبار عينات العمل	٢	٣،٧٨	٠،٨٣	٣،٦٢	٣،٩٤	١
مقاييس الشخصية	٣	٣،٧٦	٠،٨٦	٣،٦٠	٣،٩٣	١
اختبارات القدرات	٤	٣،٧٤	٠،٨٨	٣،٥٧	٣،٩١	١
السير الذاتية	٥	٣،٣٤	٠،٧٣	٣،٢٠	٣،٤٧	٢
التوصيات والتزكيات	٦	٢،٨٨	١،٠٦	٢،٦٨	٣،٠٨	٢

تشير قيم متوسطات أدوات الاختيار الوظيفي في جدول (١٠) أن ترتيب عدالة الأدوات لدى عينة الذكور كالتالي: المقابلة – مقاييس الشخصية – اختبارات القدرات – اختبار عينات العمل، والتي تقع جميعها في مستوى واحد من العدالة، ثم السير الذاتية والتوصيات والتزكيات في مستوى أدنى.

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداة وفق ترتيب العدالة لعينة الذكور وقوامها (٥٧) من المتقدمين للعمل في ديوان الخدمة المدنية وبرنامج اعادة الهيكلة في دولة الكويت للعام ٢٠١٧ / ٢٠١٨.

الأداة	ترتيب (عدالة – ذكور)	المتوسط	الانحراف المعياري	٩٥% حدود الثقة		تصنيف
				الأدنى	الأعلى	
المقابلة	١	٤،١٢	٠،٤٨	٤،٠٠	٤،٢٥	١
مقاييس الشخصية	٢	٣،٨٣	٠،٧٩	٣،٦٢	٤،٠٤	١
اختبارات القدرات	٣	٣،٨١	٠،٨٥	٣،٥٨	٤،٠٤	١
اختبار عينات العمل	٤	٣،٧٢	٠،٧٨	٣،٥١	٣،٩٣	١
السير الذاتية	٥	٣،٢٣	٠،٧٤	٣،٠٣	٣،٤٣	٢
التوصيات والتزكيات	٦	٢،٧٩	١،١٢	٢،٤٩	٣،٠٩	٢

يتبين من خلال قيم متوسطات أدوات الاختيار الوظيفي في جدول (١١) أن ترتيب عدالة الأدوات لدى عينة الإناث كالتالي: المقابلة – اختبار عينات العمل – مقاييس الشخصية – اختبارات القدرات – السير الذاتية، والتي تقع جميعها في مستوى واحد من العدالة، ثم التوصيات والتزكيات في مستوى أدنى.

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداة وفق ترتيب العدالة لعينة الاناث وقوامها (٥٣) من المتقدمين للعمل في ديوان الخدمة المدنية وبرنامج اعادة الهيكلة في دولة الكويت للعام ٢٠١٧ / ٢٠١٨.

الأداة	ترتيب (عدالة – إناث)	المتوسط	الانحراف المعياري	٩٥% حدود الثقة		تصنيف
				الأدنى	الأعلى	
المقابلة	١	٣،٩٦	٠،٦٩	٣،٧٧	٤،١٥	١
اختبار عينات العمل	٢	٣،٨٤	٠،٨٨	٣،٦٠	٤،٠٩	١
مقاييس الشخصية	٣	٣،٦٩	٠،٩٤	٣،٤٣	٣،٩٥	١
اختبارات	٤	٣،٦٧	٠،٩٢	٣،٤١	٣،٩٢	١

القدرات						
السير الذاتية	٥	٣،٤٤	٠،٧١	٣،٢٥	٣،٦٤	١
التوصيات والتزكيات	٦	٢،٩٨	٠،٩٩	٢،٧٠	٣،٢٥	٢

كما يتبين من جدول رقم (١٢) الخاص بالفروق بين الجنسين في اختبار الفروق (ت)، أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في عدالة أدوات الاختيار الوظيفي الست.

جدول (١٢) الفروق في عدالة الأداة بين عينة الذكور (ن= ٥٧) وعينة الاناث (ن= ٥٣) من المتقدمين للعمل في ديوان الخدمة المدنية وبرنامج اعادة الهيكلة في دولة الكويت للعام ٢٠١٧ / ٢٠١٨.

الأداة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
المقابلة	ذكور	٤،١٢	٠،٤٨	١،٤٥	غير دال
	اناث	٣،٩٦	٠،٦٩		
السير الذاتية	ذكور	٣،٢٣	٠،٧٤	١،٥٠	غير دال
	اناث	٣،٤٤	٠،٧١		
اختبار عينات العمل	ذكور	٣،٧٢	٠،٧٨	٠،٧٦	غير دال
	اناث	٣،٨٤	٠،٨٨		
التوصيات والتزكيات	ذكور	٢،٧٩	١،١٢	٠،٩١	غير دال
	اناث	٢،٩٨	٠،٩٩		
اختبارات القدرات	ذكور	٣،٨١	٠،٨٥	٠،٨٣	غير دال
	اناث	٣،٦٧	٠،٩٢		
مقاييس الشخصية	ذكور	٣،٨٣	٠،٧٩	٠،٨٤	غير دال
	اناث	٣،٦٩	٠،٩٤		

العلاقة بين الجاذبية التنظيمية وأدوات الاختيار:

تبين من خلال جدول رقم (١٣) وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين كل من الجاذبية التنظيمية والمقابلة كأداة مفضلة (ر= ٠،٣١، مستوى دلالة ٠،٠١)، وبين الجاذبية التنظيمية والمقابلة كأداة عادلة (ر= ٠،٢٠، مستوى دلالة ٠،٠٥).

جدول (١٣) مصفوفة ارتباطية بين الجاذبية التنظيمية، والأداة المفضلة، والعدالة الاجرائية للعينة الاجمالية (ن= ١١٠) من المتقدمين للعمل في ديوان الخدمة المدنية وبرنامج اعادة الهيكلة في دولة الكويت للعام ٢٠١٧ / ٢٠١٨.

م	المتغير	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١	الجاذبية التنظيمية	-											
٢	الأداة المفضلة - المقابلة	**٠،٣١	-										
٣	الأداة المفضلة - السير الذاتية	٠،٠٩	**٠،٣٥	-									
٤	الأداة المفضلة - اختبار عينات العمل	٠،١٩	**٠،٥٤	**٠،٤٦	-								
٥	الأداة المفضلة - التوصيات والتزكيات	٠،٠٠	٠،٠٩	*٠،٢٠	٠،٠٧	-							
٦	الأداة المفضلة - اختبارات القدرات	٠،٠٨	**٠،٢٥	٠،١١	*٠،٢٣	*٠،٢٢	-						
٧	الأداة المفضلة - مقاييس الشخصية	٠،١٥	*٠،٢٣	٠،١٤	*٠،١٩	*٠،٢١	**٠،٥٢	-					
٨	العدالة الاجرائية - المقابلة	*٠،٢٠	**٠،٤١	*٠،٢١	*٠،٢٢	٠،٠٢	*٠،٢١	**٠،٢٦	-				
٩	العدالة الاجرائية - السير الذاتية	٠،٠٩	**٠،٣٥	**٠،٣٠	**٠،٤٣	**٠،٧٦	**٠،٧٣	**٠،٤٨	*٠،٢٠	-			
١٠	العدالة الاجرائية - اختبار عينات العمل	٠،٠٩	**٠،٣٧	**٠،٢٧	**٠،٤٦	*٠،٢١	**٠،٣٦	**٠،٣٧	**٠،٢٩	**٠،٤٥	-		
١١	العدالة الاجرائية - التوصيات والتزكيات	٠،١٤-	٠،٠٠	٠،٠٨	٠،٠٢-	**٠،٦٤	٠،١٠	٠،٠٩	٠،٠٤	**٠،٤٦	٠،١٥	-	
١٢	العدالة الاجرائية - اختبارات القدرات	٠،٠٣	*٠،٢١	*٠،١٨	**٠،٢٦	*٠،٢١	**٠،٥٧	**٠،٤٠	**٠،٤٠	**٠،٥٠	**٠،٥٠	٠،١٢	-
١٣	العدالة الاجرائية - مقاييس الشخصية	٠،٠٩	*٠،٢٠	٠،١١	٠،١٥	٠،١٧	**٠،٥٠	**٠،٥٥	**٠،٣٩	**٠،٤٠	**٠،٤٩	٠،٠٧	**٠،٧١

* القيمة جوهرية عند مستوى ٠,٠٥

** القيمة جوهرية عند مستوى ٠,٠١

المناقشة

أولاً: التساؤل الأول:

التعرّف على اتجاهات المتقدمين للعمل نحو أدوات الإختيار الوظيفي المفضلة. وفيما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين الجنسين في هذا التفضيل.

أظهرت النتائج تفضيل المتقدمين إجمالاً للأدوات التالية بالترتيب: المقابلة – اختبار عينات العمل – مقاييس الشخصية – السير الذاتية – اختبارات القدرات – التوصيات والتزكيات. ويتضح من خلال تقارب قيم المتوسطات أنه لايوجد اختلاف جوهري في ترتيب متوسطات تفضيل كل من هذه الأدوات وذلك لتداخل مدى حدود الثقة بينها، حيث وقعت خمس منها في مدى متداخل تحت تصنيف (١) ما عدا "التوصيات والتزكيات" والتي وقعت تحت تصنيف (٢) مما يعني أنها أقل ترتيباً بصورة جوهرية من الأدوات الأعلى منها.

وقد جاءت نتيجة التساؤل الأول متفقة مع نتائج دراستي "هوانغ وآخرون" (Hoang et al., 2012) في عينته الأمريكية، و"نيكولا" (Nikolaou, 2007) من حيث الأداتين الأكثر تفضيلاً المقابلة ثم عينات العمل، أما في الأداة الأقل تفضيلاً فإتفقت النتيجة مع دراسة "أندرسون وأحمد" (Anderson & Ahmed, 2012) حيث أعتبرت أداة التوصيات هي الأقل، مما يعني تفضيل المتقدمين الأدنى كان لصالح أداة التوصيات.

وفضلت عينة الذكور الأدوات بالترتيب التالي: المقابلة – اختبار عينات العمل – اختبارات القدرات – مقاييس الشخصية – السير الذاتية – التوصيات والتزكيات. إلا أنه لايوجد اختلاف جوهري في ترتيب متوسطات تفضيل كل من هذه الأدوات نظراً لتداخل مدى حدود الثقة بينها، حيث وقعت جميعها في مدى متداخل تحت تصنيف (١). وتشير النتيجة لتفضيل الذكور أداة المقابلة. ونظراً لعدم وجود أي دراسة (حسب علم الباحثان) تستهدف الكشف عن التفضيل تبعاً للنوع لذا فإن نتيجة الدراسة لا تتطابق مع أي من الدراسات السابقة في هذه الجزئية من التساؤل. أما عينة الاناث فترى أن ترتيب أفضلية الأدوات كالتالي: اختبار عينات العمل – مقاييس الشخصية – المقابلة – السير الذاتية – اختبارات القدرات – التوصيات والتزكيات. إلا أنه لايوجد اختلاف جوهري في ترتيب متوسطات تفضيل كل من هذه الأدوات نتيجة لتداخل مدى حدود الثقة بينها، حيث وقعت جميعها في مدى متداخل تحت تصنيف (١). ولم يجد الباحثان بالدراسات السابقة دراسة واحدة تناولت الفروق بين الجنسين لهذا تعتبر نتيجة هذا التساؤل جديدة في هذا الجانب.

وأظهرت النتائج فروق جوهرية بين الذكور والإناث في تفضيل التوصيات والتزكيات لصالح الإناث، أما بقية الأدوات فلا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في تفضيلها، ولا يمكن ربط تلك النتيجة بالدراسات السابقة نتيجة لعدم وجود دراسات تستهدف إيجاد الفروق بين الذكور والإناث في تفضيل أدوات الاختيار. وتشير تلك النتائج إلى أن الإناث أكثر تفضيلاً للتوصيات والتزكيات من الذكور.

ثانياً: التساؤل الثاني:

التعرّف على اتجاهات المتقدمين للعمل نحو أدوات الاختيار الوظيفي العادلة. وفيما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين الجنسين في هذه العدالة.

أظهرت النتائج أن المتقدمين اجمالاً ينظرون لعدالة أدوات الاختيار وفق الترتيب التالي: المقابلة – اختبار عينات العمل – مقاييس الشخصية – اختبارات القدرات – السير الذاتية – التوصيات والتزكيات. إلا أنه لايوجد اختلاف جوهري في ترتيب متوسطات الأربع أدوات الأولى نظراً لتداخل مدى حدود الثقة بينها، حيث وقعت في مدى متداخل تحت تصنيف (١) ما عدا "السير الذاتية" و"التوصيات والتزكيات" واللتين وقعتا تحت تصنيف (٢)، مما يعني أنها أقل ترتيباً بصورة جوهرية من الأدوات الأعلى منها. وتتفق نتيجة عدالة الأدوات للعينة الكلية مع نتيجة دراسة نيكولا (Nikolaou,

2007) حيث إعتبرت المقابلة وعينات العمل الأدوات الأكثر عدالة من بين بقية أدوات الإختيار المهني، أما بخصوص الأدوات الأقل عدالة فتتفق النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة أندرسون وأحمد (Anderson & Ahmed, 2012) والتي كانت أداة التوصيات هي الأقل عدالة.

وتبين من خلال النتائج أن ترتيب عدالة الأدوات لدى عينة الذكور كالتالي: المقابلة – مقاييس الشخصية – اختبارات القدرات – اختبار عينات العمل – السير الذاتية – التوصيات والتزكيات، إلا أنه لايوجد اختلاف جوهري في ترتيب متوسطات عدالة الأربع أدوات الأولى نظراً لتداخل مدى حدود الثقة بينها، حيث وقعت في مدى متداخل تحت تصنيف (١) ما عدا "السير الذاتية" و"التوصيات والتزكيات" واللتين وقعتا تحت تصنيف (٢) مما يعني أنها أقل ترتيباً بصورة جوهرية من الأدوات الأعلى منها، مما يعني أن الذكور ينظرون للمقابلة بأنها أكثر عدالة وللتوصيات والتزكيات بأنها الأقل. أما عينة الإناث فترى أن ترتيب عدالة الأدوات كالتالي: المقابلة – اختبار عينات العمل – مقاييس الشخصية – اختبارات القدرات – السير الذاتية – التوصيات والتزكيات. إلا أنه لايوجد اختلاف جوهري في ترتيب متوسطات عدالة الخمس أدوات الأولى نظراً لتداخل مدى حدود الثقة بينها، حيث وقعت في مدى متداخل تحت تصنيف (١) ما عدا "التوصيات والتزكيات" والتي وقعت تحت تصنيف (٢) مما يعني أنها أقل ترتيباً بصورة جوهرية من الأدوات الأعلى منها، وتشير تلك النتيجة إلى أن الإناث يعتقدن أن المقابلة هي أكثر عدالة، وأن التوصيات هي أقلها متفقسن بذلك مع الذكور في الترتيب وفقاً للعدالة.

ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في عدالة أدوات الاختيار الوظيفي الست. مما يعني أن اتجاهات الجنسين متقاربة في ذلك.

ثالثاً: التساؤل الثالث:

هل توجد علاقة إرتباطية بين الجاذبية التنظيمية وأدوات الاختيار الوظيفي؟

تظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الجاذبية التنظيمية للمؤسسة وبين أداة المقابلة، مما يشير إلى أنه كلما زادت الجاذبية التنظيمية للمؤسسة كلما زاد تفضيل أداة المقابلة وإدراكها من قبل المتقدم بأنها عادلة كأداة للاختيار الوظيفي. بينما لاتوجد علاقة بين الجاذبية التنظيمية وبقية أدوات الاختيار الوظيفي في كل من جانبي التفضيل والعدالة.

ويتبين من خلال نتيجة التساؤل الثالث وجود إتفاق مع دراسة "أندرسون وأحمد" (Anderson & Ahmed, 2012) والتي وجدت ارتباطاً دالاً موجباً بين الجاذبية التنظيمية وكل من المقابلة كأداة مفضلة والمقابلة كأداة عادلة. وهذا يقدم دليلاً على استخدام أسلوب المقابلة كأداة اختيار وظيفي مرتبط بجاذبية المؤسسة، فكلما زادت

جاذبيتها بالنسبة للمتقدم كلما كان المتقدم أكثر ميلاً لتفضيل المقابلة عند تقدمه للتوظيف بها.

التطبيقات:

١- الاستفادة من النتائج في تخطيط الاختيار الوظيفي لدى ادارات الموارد البشرية.
٢- الاعتماد على أدوات مختلفة في الاختيار الوظيفي بدلاً من الاعتماد على أداة واحدة.
٣- تصميم برامج اختيار وظيفي تتناسب أدواته مع نوع وطبيعة العمل المطلوب شغله.

التوصيات والمقترحات:

١- اعتماد المقابلة كأداة مفضلة وعادلة للإختيار الوظيفي في دولة الكويت.
٢- تقليل الإعتماد على أداة التوصيات والتزكيات كأداة للأختيار الوظيفي في دولة الكويت.
٣- عمل نفس الدراسة على كل من شريحة الموظفين والطلاب واضافة أدوات اختيار وظيفي أخرى.
٤- اجراء دراسات عبر-ثقافية مشابهة لإتجاهات كل من الذكور والاناث نظراً لعدم وجود دراسة تستهدف متغير النوع.

الصعوبات وقصور الدراسة:

١- طول مدة الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق المقاييس في جهات التوظيف.
٢- انخفاض دافعية بعض الأفراد في العينة المستهدفة للإجابة على أسئلة المقاييس نتيجة عدم وجود حافز مما أدى لإستبعاد عدد من الاستبانات العشوائية أو غير المكتملة.
٣- يقتصر امكانية تعميم نتائج الدراسة على مجتمع المتقدمين للعمل في دولة الكويت.
٤- اعتماد الدراسة على مقاييس تقرير ذاتي قد يشوب النتائج ببعض الذاتية.

المراجع:

بربر، كامل (١٩٩٧). *إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

رفاعي، رفاعي (١٩٨٧). استخدام فكرة مراكز التقويم لرفع كفاءة عمليات الاختيار والترقية والتدريب وتخطيط المسار المهني في مصر. مجلة العلوم الاجتماعية، ١٥(٢)، ١٩٩-٢٣١.

القضاة، محمد ناجي (٢٠٠٤). أساليب اختيار الموظفين في مستشفي الملك عبد الله المؤسس في ظل التطورات التكنولوجية المستحدثة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، أربد.

كشرود، عمار (١٩٩٥). علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث مفاهيم ونماذج ونظريات. بنغازي: جامعة قاريونس.

المشعان، عويد (١٩٩٤). علم النفس الصناعي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

Ababneh, K. I., Hackett, R. D., & Schat, A. C. (in press). The role of attributions and fairness in understanding job applicant reactions to selection procedures and decisions. Journal of Business and Psychology.

Aiman-Smith, L., Bauer, T. N., & Cable, D. M. (2001). Are you attracted? Do you intend to pursue? A recruiting policy-capturing study. Journal of Business and psychology, 16(2), 219-237.

Anderson, N., Ahmed, S., & Costa, A. C. (2012). Applicant reactions in Saudi Arabia: Organizational attractiveness and core- self evaluation. International Journal of Selection and Assessment, 20(2), 197-208.

Anderson, N., & Witvliet, C. (2008). Fairness reactions to personnel selection methods: An international comparison between the Netherlands, the United States, France, Spain, Portugal, and Singapore. International Journal of Selection and Assessment, 16(1), 1-13.

Bauer, T. N., Truxillo, D. M., Sanchez, R. J., Craig, J. M., Ferrara, P., & Campion, M. A. (2001). Applicant reactions to selection: Development of the selection procedural justice scale (SPJS). Personnel Psychology, 54(2), 387-419.

Bilgiç, R., & Acarlar, G. (2010). Fairness perceptions of selection instruments used in Turkey. International Journal of Selection and Assessment, 18(2), 208-214.

Gilliland, S. W. (1993). The perceived fairness of selection systems - An organizational justice perspective. Academy of Management Review, 18(4), 694-734.

Gilliland, S. W. (1994). Effects of procedural and distributive justice on reactions to a selection system. Journal of Applied Psychology, 79(5), 691-701.

Hausknecht, J. P., Day, D. V., & Thomas, S. C. (2004). Applicant reactions to selection procedures: An updated model and meta-analysis. Personnel Psychology, 57(3), 639-683.

Highhouse, S., Lievens, F., & Sinar, E. F. (2003). Measuring attraction to organizations. Educational and Psychological Measurement, 63(6), 986-1001.

Hoang, T. G., Truxillo, D. M., Erdogan, B., & Bauer, T. N. (2012). Cross- cultural examination of applicant reactions to selection methods: United States and Vietnam. International Journal of Selection and Assessment, 20(2), 209-219.

Nabatchi, T., Blomgren Bingham, L., & Good, D. H. (2007). Organizational justice and workplace mediation: A six-factor model. International Journal of Conflict Management, 18(2), 148-174.

Macan, T. H., Avedon, M. J., Paese, M., & Smith, D. E. (1994). The Effects of Applicants Reactions to Cognitive-Ability Tests and an Assessment-Center. Personnel Psychology, 47(4), 715-738.

Nikolaou, I., & Judge, T. A. (2007). Fairness reactions to personnel selection techniques in Greece: The role of core self- evaluations. International Journal of Selection and Assessment, 15(2), 206-219.

Ployhart, R. E., & Ryan, A. M. (1998). Applicants' reactions to the fairness of selection procedures: The effects of positive rule violations and time of measurement. Journal of Applied Psychology, 83(1), 3-16.

Ryan, A. M., & Ployhart, R. E. (2000). Applicant’s perceptions of selection procedures and decisions: A critical review and agenda for the future. Journal of Management, 26(3), 565-606.

Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. Psychological Bulletin, 124(2), 262-274.

Singer, M. S. (1992). The application of relative deprivation theory to justice perception of preferential selection. Current Psychology-Research & Reviews, 11(2), 128-144.

Smither, J. W., Reilly, R. R., Millsap, R. E., Pearlman, K., & Stoffey, R. W. (1993). Applicant Reactions to Selection Procedures. Personnel Psychology, 46(1), 49-76.

Steiner, D. D., & Gilliland, S. W. (1996). Fairness reactions to personnel selection techniques in France and the United States. Journal of Applied Psychology, 81(2), 134.

Truxillo, D. M., & Bauer, T. N. (1999). Applicant reactions to test score banding in entry-level and promotional contexts. Journal of Applied Psychology, 84(3), 322-339.

Truxillo, D. M., Bauer, T. N., Campion, M. A., & Paronto, M. E. (2002). Selection fairness information and applicant reactions: A longitudinal field study. Journal of Applied Psychology, 87(6), 1020.

Vaughan, G., & Hogg, M. A. (2005). Introduction to social psychology. Pearson Education Australia.

معوقات توظيف نتائج البحث العلمي في تشكيل القرار السياسي الفلسطيني

إعداد

د. محمود عبد المجيد عساف

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد – وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

استلام البحث : ٢٦ / ٤ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ١٨ / ٦ / ٢٠١٨

ملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجات تقدير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف نتائج البحث العلمي الجامعي في تشكيل القرار السياسي الفلسطيني، والكشف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطات درجات تقديرهم تعزى الى المتغيرات التالية: (التأييد التنظيمي، سنوات الخدمة، الرتبة الأكاديمية)، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي/ التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات على عينة قوامها (١٦٠) عضو هيئة تدريس من جامعات (الأزهر، الإسلامية، الأقصى)، أظهرت النتائج أن جميع المجالات متوفرة بدرجة كبيرة بوزن نسبي (76.30%) حيث جاء مجال المعوقات السياسية في الرتبة الأولى بوزن نسبي (80.33%)، تلاه مجال المعوقات الإدارية والتنظيمية في الرتبة الثانية بوزن نسبي (74.53%)، يليهما مجال المعوقات العلمية في الرتبة الثالثة بوزن نسبي (74.04%)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للمعوقات تعزى الى جميع المتغيرات. وأوصت الدراسة بضرورة التقدم بتصور عام لمركز بتميز بحثي في(العلوم السياسية) للجهات الحكومية هدفه تأصيل البحوث ذات العلاقة وربطها بالسياسات الدولية في إطار قانوني

الكلمات المفتاحية: معوقات توظيف، نتائج البحث العلمي، تشكيل القرار السياسي

Abstract:

The study aimed to identify the degree of appreciation of the faculty members in Palestinian universities for the obstacles of employing the results of the university scientific research in shaping the Palestinian political decision, and to find out wherever there are statistically significant differences between the average of

their degrees due to the following variables: (Organizational support, years of service, academic level). To achieve this, the researcher followed the descriptive / analytical approach by applying a questionnaire consisting of (30) paragraphs divided into three fields on a sample of (160) members of the teaching staff from (Al-Azhar, Islamic and Al-Aqsa) universities. The results shown that all fields are available with relative weight (% 76.30). The level of political obstacles in the first rank came at a relative weight of 80.33%, followed by administrative and organizational obstacles in the second rank with a relative weight of 74.53%, followed by scientific obstacles in the third rank with relative weight (74.04%). There were no statistically significant differences between the average scores of the maximum individuals of the constraints attributed to all the variables.
The study recommended the need to develop a general perception of the excellence of research in (political science) of government agencies aimed at rooting relevant research and linking them to international policies in a legal framework
Keywords: employment constraints, scientific research results, political decision making

مقدمة:

المتأمل لعالم اليوم يلحظ تسارع التغيرات الجوهرية في مختلف جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وقد أدت إليها ما تمخضت عنه الثورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية المتلاحقة، حتى قيل إن ما أحدثته هذه الثورات من تحولات قد تجاوز كل ما شهده العالم منذ بداية الثورة الصناعية الحديثة مع مطلع القرن التاسع عشر.

وفي هذا السياق من التحولات والتكيفات، أصبحت عملية صناعة أو تشكيل القرار السياسي، عملية معقدة ومتشابكة لتعدد قنواتها ومدخلاتها، ولتأثرها بامتدادات خارجية وداخلية، وأصبحت تشكل تحدياً يهدد مواقع القادة والمسؤولين السياسيين ومستقبل احزابهم، لأن الخطأ او الإخفاق فيه قد يسبب أزمات لا يمكن الحد من آثارها (حميد، ٢٠١٥: ١٣).

ولما كان الغرض من البحث العلمي الذي يمثل أحد وظائف الجامعات المهمة، المساهمة في حل مشكلات المجتمع، ودفع عجلة التقدم فيه، فإن مفهوم تشكيل القرار

السياسي من حيث البيئة الخارجية ببعديها الإقليمي والدولي، والبيئة الداخلية بمكوناتها ومؤسساتها ومصالحها، ونظام القيم والسمات السيكولوجية، ونمط التفكير والبعد الثقافي والأيديولوجي، يجب أن ينطلق ويستند إلى نتائج بحث علمي رصين، ودراسات معمقة (عساف، ٢٠١٤: ٨).

وعليه، فإن الاتجاه العالمي لرسالة البحث العلمي يتمحور حول الخروج من نطاق التركيز على حفظ المعرفة إلى مجال أرحب يتيح للبحث العلمي المشاركة في التنمية، وتشكيل القرارات المصيرية التي تخدم المصلحة العامة، وتحقق مستوى مقبول من الرفاهية المجتمعية للشعوب، وحل مشكلاتها (محمد، ٢٠١٣: ٦٧)

إن المتتبع للأوضاع العامة في محافظات غزة يجد أنها تعاني تشرذماً عاماً في شتى مجالات الحياة، وذلت نتيجة عدة أسباب، أهمها: ممارسات الاحتلال الاسرائيلي، والأسباب الاجتماعية والاقتصادية المتعلقة بالانقسام الداخلي، وتعثر جهود المصالحة الوطنية، وهو ما انعكس على مؤشرات التنمية، وحد من حركة البحث العلمي، ودرجة الاستفادة من نتائجه، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات خلال السنوات السابقة، مثل دراسة الجيش والخالدي (٢٠١٣)، ودراسة عساف وحماد (٢٠١١)، والحلبي (٢٠١٧)، ولوز (٢٠١٥)، والتي أجمعت على تراجع تراجع مستوى تضمين نتائج البحوث العلمية في عمليات صناعة القرار.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إن المتابع للحركة السياسية الفلسطينية يجد أن القرارات السياسية الصادرة عن الأحزاب، أو الحزب الحاكم قبل الانقسام السياسي وبعده، بعيدة كل البعد عن الدراسات العلمية ونتائجها، وفي أحسن الأحوال تكون مرتبطة بالسياسات الدولية أو الأجندات الخارجية، رغم اجماع الباحثين والمثقفين على خطورة الواقع من خلال الكتابات والمقالات، ولو كان الأمر غير ذلك لما آلت إليه الظروف والأحوال في محافظات غزة إلى مستوى الكارثة، وهذا ما دفع إلى البحث في المعوقات أمام توظيف هذه الدراسات ونتائجها، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما معوقات توظيف نتائج البحث العلمي الجامعي في تشكيل القرار السياسي الفلسطيني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وينبثق عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف نتائج البحث العلمي الجامعي في تشكيل القرار السياسي الفلسطيني ؟

٢- هل تختلف درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات توظيف نتائج البحث العلمي الجامعي في تشكيل القرار السياسي الفلسطيني تعزى الى المتغيرات التالية: (التأييد التنظيمي، سنوات الخدمة، الرتبة الأكاديمية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف إلى درجات تقدير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف نتائج البحث العلمي الجامعي في تشكيل القرار السياسي الفلسطيني

٣- الكشف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات توظيف نتائج البحث العلمي الجامعي في تشكيل القرار السياسي الفلسطيني تعزى الى المتغيرات التالية: (التأييد التنظيمي، سنوات الخدمة، الرتبة الأكاديمية؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، حيث أنها تتناول موضوعاً أصبح جوهر الصراع العالمي، بعد ما أثبتت الدراسات والتجارب الدولية بما لا يدع مجالاً للشك أن آلية التقدم الحقيقية هي البحث العلمي، الذي يعتبر بمثابة المحرك الرئيسي للسياسة الدولية.

كما من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة في:

- تزويد أصحاب القرار بقدر كافي من المعلومات لمساعدتهم في تحديد المعوقات التي تحول دون اعتمادهم على نتائج البحوث العلمية في تشكيل واتخاذ القرارات.
- رفد المكتبة الفلسطينية بدراسة واقعية تأتي استجابة للتوجهات الجديدة نحو توظيف البحث العلمي، والارتقاء بنتائجه.

حدود الدراسة:

- **حد الموضوع:** التعرف إلى معوقات توظيف نتائج البحث العلمي بمحافظات غزة والمتمثلة في (العلمية، السياسية، الإدارية) في تشكيل القرارات السياسية.
- **الحد البشري**: عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية
- **الحد المؤسسي**: الجامعات (الأزهر، الإسلامية، الأقصى)
- **الحد المكاني**: محافظات غزة (الجنوبية لفلسطين) .
- **الحد الزمني**: تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة في نهاية شهر فبراير ٢٠١٨م.

مصطلحات الدراسة:

- **معوقات توظيف نتائج البحث العلمي:** يعرفها الباحث إجرائياً بأنها:" جملة الصعوبات التي تحول دون الاستفادة من مخرجات البحث العلمي والدراسات المعمقة، والتي يؤدي وجودها إلى تأثيرات سلبية على الجهود المبذولة، والتي تتحدد في هذه الدراسة بالمعوقات: (العلمية، السياسية، الإدارية)

– **تشكيل القرار السياسي:** يعرفها ربيع ومقلد (١٩٩٤) بأنها: " قيام من هم في مواقع السلطة أو المسؤولية أو من تتوفر له أو لهم القدرة باختيار أحد البدائل المطروحة لمواجهة مشملة ما في ضوء الالتزام بالتصرف والعمل" (ربيع ومقلد، ١٩٩٤: ٤٨٦)
ويعرفه الباحث **إجرائيا** بأنه: " عملية علمية معقدة تتحدد في الاختيار الأمثل للبدائل ذات العلاقة بمشكلة سياسية، بما يعكس أهدف النظام السياسي وفق توجهات وإجراءات محددة لتحقيق مصلحة عامة في إطار قانوني"

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات السابقة المتعلقة بجدوى الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في إتخاذ وتشكيل القرارات، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر:

– دراسة الحلبي (٢٠١٧) هدفت التعرف إلى دور القيادة الملهمة في توظيف مخرجات البحث العلمي في وزارة الداخلية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي/التحليلي بتطبيق استبانة على (156) موظفاً وموظفة، أظهرت النتائج أن درجة التقدير لنتائج البحث العلمي في وزارة الداخلية كانت متوسطة بوزن نسبي (61.7%)، وأن هناك علاقة طردية دالة إحصائياً بين أبعاد القيادة الملهمة وتوظيف مخرجات البحث العلمي، كما يؤثر سلوك القيادة الملهمة في توظيف مخرجات البحث العلمي بشكل معنوي.

– دراسة حميد (٢٠١٥) هدفت التعرف إلى العلاقة بين المفكرين وصناع القرار، مع الإشارة إلى الاختلاف بين الماضي والحاضر من حيث انتشار المؤسسات التي بدأت كمراكز بحثية مع بداية القرن العشرين. حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن الأدوار التي تلعبها هذه المؤسسات الفكرية في الوقت الراهن ضعيفة من حيث قربها من صناعة القرار لكنها مست توجه السياسات العامة في دول لها ثقلها في النظام الدولي ، وأن أهمية البحث في دور المراكز البحثية في عملية صنع القرار السياسي اليوم أصبح ضرورة، ليس فقط في المجالات الأكاديمية فحسب وإنما على الصعيد الدولي لاسيما في مجال الاستراتيجيات والعلاقات الدولية، ومحاولات التنبؤ .

– دراسة لوز(٢٠١٥) هدفت التعرف إلى إسهامات البحث العلمي في خدمة القضية الفلسطينية، من خلال استعراض أهمية الدور في حل المشكلات الداخلية مثل: (المصالحة، نشر القضية وتعزيز مكانة القدس، وآثار الحصار والكهرباء وتلوث المياه، وغيرها) والكشف عما إذا كان البحث العلمي يقوم بتوثيق الحروب وجرائم الاحتلال أم لا. ولتحقق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن تراجع دور البحث العلمي في خدمة القضية ناجم عن الدعم الحكومي له، وأن اهتمامات المؤسسات البحثية ومراكز الأبحاث اهتمامات ضيقة، ولا تستند إليها مراكز القرار.

– دراسة الجيش والخالدي(٢٠١٣) هدفت التعرف إلى مدى تضمين نتائج البحوث الصحية في عملية صنع القرار من وجهت نظر صانعي السياسات والأكاديميين ، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي/ التحليلي باستخدام المقابلات المعمقة مع (٨) قيادات من وزارة الصحة وعمادات البحث العلمي، وقد أظهرت النتائج أن مستوى تضمين نتائج الأبحاث في عملية صناعة السياسات يعتبر باهتاً في وزارة الصحة، لكنه مقبول في المؤسسات الأكاديمية كما أن هناك ضعف كبير في ثقافة البحث العلمي وسوء ممارسة للنتائج وعدم وجود أولويات بحثية، وأن أهم معوقات تضمين نتائج البحوث: (عدم وجود نظام حوافز، وضعف البنية التحتية للمعلومات، وعدم وجود ممارسة لثقافة النشر ونقل المعرفة، وضعف التنسيق بين المؤسسات ذات العلاقة.

– دراسة (الخزندار والأسعد، ٢٠١٢) هدفت دراسة دور مراكز الفكر أو الدراسات (Tanks Think) الخاصة في مجال البحث العلمي من الناحية النظرية كإطار عام، مع إعطاء بعض التركيز لهذا الدور على الحالة أو البيئة العربية، من خلال منظور العلوم الاجتماعية بشكل عام، ومنظور جماعة العلوم السياسية والعلاقات الدولية والسياسة الخارجية بشكل خاص. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي/ المقارن بالاستفادة من الممارسة والتجربة العملية واستخدام عملية مقارنة بين أدوار ومهام المراكز البحثية في العالم العربي عموماً مع المراكز الغربية؛ وقد قدمت الدراسة في الختام تحليلاً لأهم المعوقات والتحديات التي تواجه المراكز البحثية في العالم العربي، والتي كان من أهم ضعف الدعم المالي، وانحسار أغراض البحث العلمي في المبادرات الفردية دون توجيه حكومي.

– دراسة عبد الحي (٢٠١٢)هدفت التعرف إلى دور البحث العلمي ومراكز الأبحاث في صناعة القرار السياسي، ودعمها للعديد من المجالات، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من (35) فقرة، وأظهرت النتائج أن دور المراكز البحثية في التأثير على صنع القرار كان محدوداً جداً، وأنه لا يوجد أدلة على أن الدولة تسترشد في قراراتها بمخرجات مراكز البحث العلمي، وأن الإنتاج العلمي لمركز الأبحاث والدراسات يغلب عليه طابع الدراسات الاجتماعية .

– دراسة عساف وحماد (٢٠١١) هدفت التعرف إلى أسباب الفجوة بين البحث التربوي وصناعة السياسة التعليمية، والوقوف على أهم التداعيات التي تفرزها هذه الفجوة، واتبع البحث المنهج الوصفي واقترحت الدراسة نموذجاً للتجسير بين البحث التربوي والسياسة التعليمية وأظهرت أن الفجوة ناتجة عن ضعف الثقة بمخرجات البحث التربوي، وتداخل اهتمامات السياسيين، وحيث إن الاستناد إلى نتائج الدراسات جاء ضعيفاً نتيجة لارتفاع وتيرة الدراسات التربوية

– دراسة الشهواني (٢٠١١): هدفت التعرف إلى دور مراكز الأبحاث الاسرائيلية في رسم علاقاتها الدولية، بعد أن ازدادت الدعوة مؤخرا في إسرائيل لتزويد المراكز البحثية والمؤسسات الاستخبارية والأكاديمية البحثية بالمستشرقين اليهود والباحثين في الشؤون العربية، على افتراض أن هناك تحديات تواجه الدولة العبرية تفرض عليها الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول العالم العربي. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن الدولة تشجيع الباحثين على المشاركة في الأنشطة العلمية والمؤتمرات الدولية، وتدعمها لتكون أكثر المؤسسات تطورا في العالم، وأن أغلب القرارات الاستراتيجية المرتبطة بالتنمية مستندة إلى نتائج أبحاث موجهة

– دراسة العاني (٢٠٠٩): هدفت التعرف إلى تفاوت نظرة القائمين على النشاط الانساني ازاء المعلومات ودورها تبعا لطبيعة كل نشاط . ولتحقق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي، بالاعتماد على فرضية أن المجتمعات المتقدمة تعمل جاهدة على الاستفادة من المعلومات ليس فقط في المجالات العلمية فحسب، بل حتى في المجالات الاجتماعية والانسانية وبناء السلوك العلمي والعملي فيها. وقد أظهرت النتائج أن المعلومات وكفاءة استخدامها، احدى المقومات الاساسية التي تتركز عليها عملية صنع واتخاذ القرارات في الدول المتقدة، وأن تنوع حجم المعلومات المتاحة يحدد مدى الادراك الحقيقي الصادق للموقف (المشكلة) مما ييسر اختيار اسلوب القرار المناسب وتنفيذه ومتابعته وتقييمه واعادة تغذيته بالمعلومات الى ان تتحقق الاهداف ، ووجود علاقة ارتباط او تشابك بين عملية اتخاذ القرار وضرورة توفير المعلومات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وجد أن هناك العديد من الدراسات التي ربطت بين البحث العلمي والقرار السياسي لكن لم توجد - في حدود الباحثين- أي من الدراسات التي تناولت المعوقات،، ولكن من حيث البنية البحثية تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة الحلبي (٢٠١٧) والجيش والخالدي (٢٠١٣) لكن في مجالات محددة، كما تتفق هذه الدراسات في المنهج، ومع دراسة عبد الحي(٢٠١٢) واختلفت الدراسة أيضاً مع أغلب الدراسات السابقة في اختيار العينة حيث إن عينة الدراسة الحالية كانت أعضاء هيئة التدريس .

وقد تناولت الدراسة الأكثر ارتباطاً بالحالية دور البحث العلمي في تشكيل القرار السياسي أو صياغة القرار السياسي مثل دراسة عبد الحي (٢٠١٢)، الشهواني(٢٠١١) والخزندار والأسعد(٢٠١٢). وقد تم الاستفادة من الدراسات في تأصيل فكرة الدراسة ومشكلتها وتحديد مجالات الاستبانة .

الخلفية النظرية للدراسة:

تجمع الأدبيات على أن القرار السياسي يمثل حركة واثقة نحو القضاء على حالة من التوتر بتصفية مصادر ذلك التوتر بصورة منطقية، يؤثر فيها جملة من العوامل

الداخلية كالنظام السياسي والأحزاب وجماعات الضغط، والعوامل الخارجية المرتبطة بظروف المجتمع الدولي والعلاقات القانونية بين الدول وفق القانون .
ويرى عليوة (١٩٨٧) أن القرار السياسي هو إفصاح عن إرادة الإدارة الملزمة للأفراد بما لها من سلطة عامة، والذي يصدر في الشكل الذي تتطلبه القوانين واللوائح بقصد إحداث أثر قانوني متى كان ممكناً وجائزاً قانونياً، وكان الباعث عليه المصلحة العامة.(عليوة، ١٩٨٧: ١٣)
ويرى الزبيدي (٢٠١٣) أن المدلول الحقيقي للقرار السياسي يتحدد في :-

- إرادة أو عمل إرادي من جانب السلطة يتجه نحو معانقة الواقع .
- يفترض القرار وجود مشكلة معينة تحدث زماناً ومكاناً وموضوعاً .
- القرار هو تصميم إرادي يعني الانتقال من الإطار المجرد الذي يمكن أن يضفه بعالم الغايات والأهداف إلى الواقع الذي نستطيع أن نحدده بأنه مشكلة واجهت الحركة السياسية (الزبيدي، ٢٠١٣: ١٠١).

ويمكن التمييز بين أنواع القرارات، فمنها ما يتم بصفة أساسية بمبادرات من القيادة السياسية وقرارات تتخذ كرد فعل لسلوك بعض القوى الخارجية عن المجتمع، وبين قرارات تمثل تغيراً أساسياً في مجرى السياسة العامة وبين قرارات تتم لتنفيذ استراتيجية معينة، وبين قرارات خاصة بالدولة أو قرارات تشترك فيها أكثر من دولة (إبراهيم وآخرون، ١٩٨٥: ١٦).
وكل هذه القرارات في الأصل يجب أن تدرس بأسلوب علمي تحليلي، بعيداً عن كل الأهواء الذاتية أو المصالح الضيقة، فالقرار السياسي ليس شخصياً بقدر ما يتعلق بمصير آلاف وملايين البشر. وعلى ذلك فإن عملية تشكيل القرار السياسي تأخذ واحداً من الأشكال الآتية :-

- مجموعة القائد المسيطر/ وهي التي يكون فيها السيطرة لفرد سلطوي يتصرف بمفرده وغالباً ما يكون قراراً سريعاً نسبياً .
- مجموعة المستقلين/حيث لا تكون هناك ضغوط هيكلية تدفع إلى الاتفاق الجماعي حيث يقوم كل عضو بالدفاع عن فكرته، ودور القائد هنا قاضياً يسمع ثم يقرر.
- مجموعة المفوضين/ وهنا لا يتخذ الأعضاء قراراً إلا بالرجوع إلى هيئاتهم واستشاراتهم قبل البت في القرار.
- المجموعة المستقلة/ يكون فيها القرار بالإجماع ، ودور القائد لا يتعدى دور رئاسة الجلسات وتوضيح وجهات النظر.(سميع،١٩٩٨: ٨٧)

ورغم تعدد الأشكال السابقة لتشكيل القرارات السياسية، فإنها تختلف حسب ظروفها فمن حيث الوقت يرى حمادة (١٩٩٧) أن القرارات السياسية قد تكون:-

- القرار الحاسم/ الذي يعني مراجعة صريحة للموقف بقصد تصفية المشكلة نهائياً .
- قرار التأجيل/ الذي يعني إرجاء حل المشكلة (إرجاء المواجهة الحقيقية) إلى فترة أخرى أكثر ملاءمة .
- قرار التوفيق/ يدور حول التلاعب بالموقف بقصد الوصول إلى حل للمشكلة .

وهناك من يميز القرارات السياسية حسب أسلوب اتخاذها، فهناك القرار الذي يتخذه فرد واحد سواء اعتماداً على استشارات أو منن دونها، وهناك القرار الذي يتخذ باشتراك المجموعة سواء بالإجماع أو الأغلبية، والنوع الثالث هو القرارات التي تتخذ في إطار الهيئات التشريعية والدراسات العلمية ويطلق عليها القرارات العامة .(الزبيدي، ٢٠١٣: ١١١)

ومهما تعددت أوجه تقسيم القرارات السياسية من حيث السياسة الخارجية أو حسب درجة أهميتها أو معيار طبيعتها أو محتواها، أو الأهداف المرجوة منها، فإن الأساس العلمي لتشكيلها ينطوي على عدة مراحل، هي:

- وجود حافز القرار: وذلك نتيجة تغيرات تستلزم القرار في ظل إدراك صناع القرار لهذا الحافز، والالتزامات الداخلية والخارجية لهذا الحافز.
- جمع المعلومات: حيث تبدأ عملية البحث عن المعلومات بهدف استيضاح أبعاد التهديدات، وذلك من خلال دراسات علمية وإحصاءات دقيقة.
- تفسير المعلومات: وذلك بهدف رفض أو قبول مصداقية المعلومات أو نتائج البحث وربطها ببعضها، بما لا يدع مجالاً للتصور الذاتي لصناع القرار.
- البحث عن البدائل وتشكيل القرار: وذلك بتحديد النتائج المحتمل ترتبها على كل بديل مع تقدير احتمال حدوث كل من تلك النتائج، أو البحث عن البدائل التي لا تتعارض مع نتائج الدراسات والأبحاث والخبرة الشخصية.
- مرحلة التنفيذ والتقييم: وهي عملية تنطوي على حالة المعلومات المتوفرة، ودرجة المشورة وآثار القرار ومدى ارتباط ذلك بالهدف منه (شومان، ١٩٩٩: ٦٧)

عطفاً على ما سبق، يمكن القول أن القرار ما لم يدعمه البحث العلمي، سيكون عملاً عشوائياً، تحكمه العقائد المتعصبة والمزاج الشخصي لأصحاب القرار، وهيمنة النخبوية المستندة إلى المعرفة النظرية أو السلطة السياسية فقط (عطاري، ٢٠٠٤: ١٦١). وبعيداً عن الاستطراد والتنظير في موضوع جدوى البحث العلمي، وأهميته التي لا يختلف عليها عاقلان في مجال التنمية، ومحدودية الدعم الحكومي في الوطن العربي لمجالاته المتعددة، تجدر الإشارة إلى أن أهم القرارات المصيرية للعديد من الدول المتقدمة كانت مستندة إلى قاعدة بحثية رصينة، ولعل من أهم هذه القرارات ، قرار اعادة هيكلة التعليم

في الولايات المتحدة بعد تقرير (أمة في خطر)، وكذلك قرارات الاتحاد الأوروبي المتعلقة بالوضع الاقتصادي العالمي، وعلاقته بالسياسات الخارجية.
وعلى هذا الأساس تبنى الاقتصاديون الجدد مبدأ إدخال عامل المعرفة والبحث العلمي في نظريات التنمية، حيث إن العلاقة بين التنمية والسياسة وتوليد المعرفة أصبحت واضحة، وتدل الإحصاءات على أن أكثر من ٥٠% من الناتج المحلي والإجمالي للدول المتقدمة مبني على مخرجات البحث العلمي، كما أنها أنشأت جامعة (ستانفورد) للأبحاث شركة تسمى (مثلث البحث) Research Triangle من أجل توظيف مخرجات البحث العلمي في رسم السياسات العامة (سلمان، ٢٠٠٩: ٧١)
ولعل وعي المجتمعات بأخمية دور البحث العلمي في ترشيد القرارات، دفع بالعديد منها إلى انشاء مراكز بحثية، وذلك بهدف دعم صناع القرار في رسم السياسات وبلورة الخيارات أوقات الأزمات والطواريء، لكن الواقع الفلسطيني في ظل ظروفه الاستثنائية يواجه مشكلات ومعيقات كثيرة أمام توظيف البحث العلمي كدليل للتنمية أو ترشيد القرار السياسي، وذلك لعدة أسباب أشارت إليها الشيخ خليل (٢٠١٤) في:

- تراجع الوضع الاقتصادي العام.
- الانقسام السياس وتبعياته المرتبطة بتشعيب القرار وازدواجيته التنظيمية.
- ضعف إدراك القطاع الخاص والأحزاب السياسية لجدوى البحث العلمي
- تراجع دور البحث العلمي في الجامعات، وانحسار أهدافه في: (الترقيات، الدراسات العليا) (الشيخ خليل، ٢٠١٥: ٥٠)

الخطوات الإجرائية:

- **منهج الدراسة :** اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لإنجاز هذه الدراسة، لملائمته لموضوع وأهداف الدراسة، ويدرس المنهج الوصفي التحليلي ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب على أسئلة البحث دون تدخل فيها (الأغا والأستاذ، ٢٠٠٠: ٨٠).
- **مجتمع الدراسة وعينتها :** يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية (الأزهر، الإسلامية، الأقصى) والبالغ عددهم (٧٢٦) أكاديمي موزعين على (١٨٧ في الأزهر، ٢٨٣ في الإسلامية، ٢٥٦ في الأقصى)

العينة الاستطلاعية: قام الباحث باختيار عينة عشوائية استطلاعية حجمها (٣٠) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من مجتمع الدراسة الأصلي بهدف التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة.
العينة الميدانية: تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) عضو هيئة تدريس من الجامعات الفلسطينية المذكورة بالمحافظات الجنوبية لفلسطين (غزة) بنسبة ٢٢% من المجتمع، تم

اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حسب متغير الرتبة العلمية، والجدول التالي يوضح الخصائص الديمغرافية لها.

جدول١: توزيع عينة الدراسة بحسب البيانات الشخصية (ن =١٦٠)

م	المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
١	**التأييد التنظيمي**	حماس	45	%28.1
		فتح	52	%32.5
		جهاد إسلامي	32	%20.0
		جبهة شعبية	14	%8.8
		جبهة ديمقراطية	17	%10.6
٢	**الرتبة العلمية**	أستاذ	18	%11.3
		أستاذ مشارك	36	%22.5
		أستاذ مساعد	74	%46.3
		أقل من أستاذ	32	%20.0
٣	**سنوات الخدمة**	أقل من ١٠	30	%18.8
		من ١٠- ٢٠	75	%46.9
		أكثر من ٢٠	55	%34.4
المجموع			**١٦٠**	**%100.0**

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي قام الباحث بتصميم استبانة شملت في صورتها الأولية (٣٣) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، عرضت على (١١) محكماً من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اقترح بعضهم تعديل بعض الفقرات، وحذف بعضها إلى أن تم اعتماد (٣٠) فقرة ، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي. ويعرض جدول (١) قائمة المجالات في استبانة معوقات توظيف نتائج البحث العلمي في تشكيل القرار السياسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وكذلك عدد فقرات كل مجال.

جدول ٢: توزيع الفقرات على مجالات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات
١	معوقات علمية	١٠
٢	معوقات سياسية	١٠
٣	معوقات إدارية وتنظيمية	١٠
استبانة المعوقات		٣٠

لقياس درجة استجابة الطلبة لكل فقرة من فقرات المقياس، استخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، والمكون من خمس رتب تتدرج تنازلياً في تقييم درجة توافر المعوقات كما هو موضح في جدول (٣):

جدول ٣ : الأوزان الرقمية لدرجات توافر المعوقات في مقياس ليكرت الخماسي

درجة التوافر	كبيرة جداً	كبيرة	إلى حد ما	قليلة	قليلة جداً
الوزن	٥	٤	٣	٢	١

اعتمد الباحثان قيمة المتوسط الحسابي لفقرات كل مجال لتكون مقياساً رقمياً لكل مجال، وكذلك المتوسط الحسابي لفقرات كل الاستبانة. وبذلك تصبح درجة كل مجال أو الاستبانة محصورة بين (١- ٥)، بحيث تشير الدرجة المنخفضة إلى محدودية توافر المعوقات من وجهة نظر المنتمين للفصائل، بينما تشير الدرجات المرتفعة إلى توافر تلك المعوقات من وجهة نظرهم بشكل كبير.

ويبلغ مدى تصنيف ليكرت الخماسي ٤ وذلك لتدرجه ١ إلى ٥ ، وبقسمة المدى على خمسة درجات من التوافر؛ فإن طول فئة كل درجة توافر يساوي (0.8) وبوزن نسبي يبلغ (١٦%)، وبالتالي فإن درجة التوافر لكل فقرة من فقرات المجالات صنفت بناء على قيم التوزيع النسبي كما هو مبين في جدول رقم (٤).

جدول ٤: درجات التوافر للفقرات و مجالات استبانة المعوقات

طول الخلية	الوزن النسبي	درجة الاحتياج
١- ١,٨	من ٢٠ إلى ٣٦	ضعيفة جداً
أكبر من ١,٨- ٢,٦	أكبر من ٣٦,٠ إلى ٥٢	ضعيفة
أكبر من ٢,٦- ٣,٤	أكبر من ٥٢,٠ إلى ٦٨	متوسطة
أكبر من ٣,٤- ٤,٢	أكبر من 68.0 إلى ٨٤	كبيرة
أكبر من ٤,٢- ٥	أكبر من 84.0 إلى 100	كبيرة جداً

صدق الاستبانة: استخدم الباحث ثلاثة اختبارات للتحقق من صدق الاستبانة:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

يهدف لاختبار مدى صلاحية الاستبانة للتعرف إلى معوقات توظيف نتائج البحث العلمي في تشكيل القرار السياسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق ذلك قام

الباحث بعرض الاستبانة بشكلها المبدئي مرفقاً فيها عنوان ومنهج وأهداف ومحددات وتساؤلات الدراسة على (١١) من المحكمين للوقوف على مدى صلاحية الاستبانة للتعرف إلى معوقات توظيف نتائج البحث العلمي في تشكيل القرار السياسي من ناحية صحة بناءها، وصياغة وتوزيع فقراتها، وانسجام اتجاهاتها بالإضافة إلى كفاية خياراتها. استجاب الباحث للتعديلات التي اتفق عليها غالبية المحكمين، واسترشد بما لم يتم الاتفاق عليه. وبعد إجراء الباحث للتعديلات المطلوبة، قام بتطبيقها علي عينة استطلاعية لاختبار صدق اتساقها الداخلي والبنائي.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

يحسب صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لكل فقرة من فقرات المجالات الثلاثة مع المتوسط الحسابي للمجال الذي تنتمي له الفقرة. يبين جدول رقم (٥) معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه. تدلل النتائج في جدول رقم (٥) على صدق الاتساق الداخلي لفقرات استبانة المعوقات، حيث أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة

($\alpha = 0.05$) بين كل فقرة والمتوسط الحسابي للمجال الذي تنتمي إليه.

جدول٥: معاملات ارتباط درجة كل فقرة في استبانة المعوقات مع درجة المجال المنتمية إليه.

الفقرة	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الفقرة	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	المعوقات العلمية	٠.482**	٠,٠٠	٦	المعوقات السياسية	٠.721**	٠,٠٠
2		٠.615**	٠,٠٠	٧		٠.647**	٠,٠٠
3		٠.756**	٠,٠٠	٨		٠.751**	٠,٠٠
4		٠.393*	٠,٠٣	٩		٠.648**	٠,٠٠
5		٠.543**	٠,٠٠	١٠		٠.536**	٠,٠٠
6		٠.432*	٠,٠٢	1	المعوقات الإدارية والتنظيمية	٠.420*	٠,٠٢
7		٠.725**	٠,٠٠	2		٠.644**	٠,٠٠
8		٠.458*	0.01	3		٠.668**	٠,٠٠
٩		٠.562**	٠,٠٠	4		٠.508**	٠,٠٠
١٠		٠.588**	٠,٠٠	5		٠.502**	٠,٠١
١	المعوقات	٠.657**	٠,٠٠	6		٠.467**	٠,٠١

٢	السياسية	٠.587**	٠,٠٠	7		٠.534**	٠,٠٠
٣		٠.776**	٠,٠٠	8		٠.718**	٠,٠٠
٤		٠.786**	٠,٠٠	٩		٠.419*	٠,٠٢
٥		٠.797**	٠,٠٠	١٠		٠.577**	٠,٠٠

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$).

ج. الصدق البنائي

حيث تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لاستبانة المعوقات باستخدام معامل ارتباط بيرسون. تظهر النتائج في جدول (٦) أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجالات الثلاثة والدرجة الكلية لاستبانة المعوقات.

جدول٦: معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لاستبانة المعوقات، (ن =٣٠)

المجال	عدد الفقرات	معاملات لارتباط	القيمة الاحتمالية
معوقات علمية	١٠	٠.598**	٠.000
معوقات سياسية	١٠	٠.840**	٠.000
معوقات إدارية وتنظيمية	١٠	٠.833**	٠.000

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$).

استناداً إلى نتائج اختبارات صدق أداة الدراسة، نستنتج بأن استبانة المعوقات صالحة للتعرف إلى معوقات توظيف نتائج البحث العلمي في تشكيل القرار السياسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

ثبات الاستبانة:

استخدم الباحث طريقتين لقياس ثبات أداة الدراسة وهما اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وكذلك طريقة التجزئة النصفية (Split-Half).

أ. **معامل كرونباخ ألفا:** يقيس معامل كرونباخ ألفا درجة ارتباط مجموعة من الفقرات لتشكل مقياساً متسق داخلياً، ويعتبر من أكثر معاملات قياس الاتساق الداخلي تطبيقاً في الدراسات التربوية. وإذا تجاوز قيمة كرونباخ ألفا أكثر من ٠,٧ فإن هذا يعتبر

مؤشراً على ثبات المقياس. يعرض جدول (٧) قيم معامل كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات استبانة المعوقات وكذلك الاستبانة ككل، ويتضح أن جميع قيم معاملات كرونباخ ألفا أكبر من 0.7، الأمر الذي يؤكد ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة المعوقات.

جدول٧: معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات استبانة المعوقات، (ن = ٣٠)

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
معوقات علمية	١٠	٠,٧٤١
معوقات سياسية	١٠	٠,٨٧٨
معوقات إدارية وتنظيمية	١٠	٠,٧٣٥
استبانة المعوقات	**٣٠**	**٠,٨٦٨**

ب. **طريقة التجزئة النصفية:** تعتمد طريقة التجزئة النصفية على تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ومن ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان (Sperman's Coefficient) حيث أن جميع لمحاور ذات عدد فقرات زوجي

يعرض جدول رقم (٨) قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مجال من مجالات استبانة المعوقات وكذلك الاستبانة ككل، ويتضح أن معاملات الارتباط لجميع المتغيرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وبذلك توافقت نتائج تطبيق اختباري كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية على ثبات أداة الدراسة.

جدول٨: معامل الثبات (التجزئة النصفية) لمجالات استبانة المعوقات (ن = ٣٠).

المتغير	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
معوقات علمية	١٠	0.٧٤٢*	0.852*
معوقات سياسية	١٠	0.٨٠٣*	0.891*
معوقات إدارية وتنظيمية	١٠	0.٥٠٣*	0.669*
استبانة المعوقات	**٣٠**	**0.٧٦١***	**0.864***

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

أظهرت نتائج اختبارات الصدق والثبات للاستبانة والمطبقة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، صلاحيتها للتعرف إلى معوقات توظيف نتائج البحث العلمي في تشكيل القرار السياسي.

النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف نتائج البحث العلمي في تشكيل القرار السياسي ؟

استخدم الباحث مجموعة من الإحصاءات الوصفية وتشمل المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي، درجة التوافر والرتبة لكل فقرة من فقرات مجالات استبانة المعوقات للإجابة على السؤال الأول كما هو مبين في الجداول (٩-١٢).

جدول ٩: الإحصاءات الوصفية لمجالات استبانة المعوقات (ن =١٦٠)

م	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الرتبة
١	**معوقات علمية**	3.70	0.55	74.04	كبيرة	٣
٢	**معوقات سياسية**	4.02	0.60	80.33	كبيرة	١
٣	**معوقات إدارية وتنظيمية**	3.73	0.55	74.53	كبيرة	٢
	استبانة المعوقات	**3.81**	**0.47**	**76.30**	**كبيرة**	-

يعرض جدول (٩) الإحصاءات الوصفية لمجالات الدراسة ضمن استبانة المعوقات، وتظهر النتائج أن جميع المجالات متوفرة بدرجة كبيرة بوزن نسبي (76.30%) ويعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بكثرة المعيقات أمام توظيف نتائج البحث العلمي، وذلك لاعتبارات ذات علاقة نخبوية الأحزاب وغياب السياق العام المنظم للعمل السياسي في ظل الانقسام السياسي وتعثر جهود المصالحة. وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة لوز(٢٠١٥)، الجيش والخالدي (٢٠١٣)، وجاء مجال المعوقات السياسية في الرتبة الأولى بوزن نسبي (80.33%)، تلاه مجال المعوقات الإدارية والتنظيمية في الرتبة الثانية بوزن نسبي (74.53%)، يليهما مجال المعوقات العلمية في الرتبة الثالثة بوزن نسبي (74.04%). ويعزى السبب في أن جاء مجل المعوقات السياسية في المرتبة الأولى إلى ارتباطها بالظروف السياسية، وضبابة الوضع السياسي وتأثر القضية الفلسطينية سياسياً بالقرارات الدولية، إضافة إلى تتابع الأحداث السريع وما يتطلب ذلك من قرارات سريعة ويعزى السبب في أن جاء مجال المعوقات العلمية في المرتبة الأخيرة رغم أن درجة التقدير لها كبيرة إلى أن المجتمع الفلسطيني يمتلك الكثير من القدرات البحثية الفردية غير الموجهة نظراً لارتفاع وتيرة الحاصلين على الشهادات

العليا، وكذلك صعوبة الاستدلال بالمعلومات السياسية لضبابة الأوضاع العامة وهذا ما أشارت إليه دراسة عبد الحي(٢٠١٢) وأكدته دراسة عساف وحماد(٢٠١١).

المجال الأول: المعوقات العلمية

جدول ١٠: الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال المعوقات العلمية (ن =١٦٠)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الرتبة
١	ضعف الإطار المنهجي والبحثي للنتائج .	3.66	0.89	73.25	كبيرة	٨
٢	ضعف مهارات مواكبة نتائج البحث العلمي أولا بأول .	3.70	0.97	74.09	كبيرة	٥
٣	صعوبة تحري دقة المعلومات.	3.78	0.91	75.50	كبيرة	٢
٤	ضعف القناعة بجدوى توظيف البحث العلمي وتأثيراته على الوضع السياسي.	3.77	0.95	75.38	كبيرة	٣
٥	ندرة ربط موضوعات البحث العلمي ونتائجها بالمستقبل والواقع السياسي.	3.82	1.03	76.38	كبيرة	١
٦	ضعف الثقة بنتائج البحث العلمي وتأثيراته على الوضع السياسي.	3.60	1.04	72.00	كبيرة	٩
٧	ضعف قدرة الباحثين على تفسير نتائج بحوثهم بشكل منطقي.	3.57	0.98	71.38	كبيرة	١٠
٨	اعتماد الباحثين على دراسات واقعية غير مستقبلية.	3.68	0.85	73.63	كبيرة	٧
٩	محدودية المعلومات التي يستند إليها البحث العلمي في ترشيد القرار السياسي .	3.69	0.92	73.75	كبيرة	٦
١٠	إغفال البحث لهدف خدمة القرار السياسي ومشاركة الهم الوطني.	3.75	0.98	75.00	كبيرة	٤

تظهر نتائج جدول (١٠) أن جميع فقرات المجال متوفرة بدرجة كبيرة، حيث أن "ندرة ربط موضوعات البحث العلمي ونتائجها بالمستقبل والواقع السياسي" جاءت في الرتبة الأولى بوزن نسبي (76.38%)، تلاها (صعوبة تحري دقة المعلومات) في الرتبة الثانية بوزن نسبي (75.50%). ويعزى السبب في ذلك أن هذه الأمور مرتبطة بالسياسة العامة وبثقافة البحث العلمي السائدة حتى على مستوى الجامعات والمراكز البحثية، فأغلب الجهود غير موجهة وغير منبثقة من خريطة أولويات البحث، إضافة إلى حساسية العلاقة بين الأحزاب والحكومة من جهة وبرامجها وأهدافها من جهة أخرى تجعل من

الصعب الحصول على معلومات وثيقة، وهذا ما أكدته دراسة عساف (٢٠١٤)، حميد(٢٠١٥) والحلبي(٢٠١٣).

بينما جاء (ضعف الثقة بنتائج البحث العلمي وتأثيراته على الوضع السياسي) في الرتبة التاسع وقبل الأخيرة وبوزن نسبي (72.00%)، و(ضعف قدرة الباحثين على تفسير نتائج بحوثهم بشكل منطقي) في الرتبة الأخيرة بوزن نسبي (71.38%)، ويعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بقدرة الباحثين على وصف وتحليل الوضع السياسي القائم والتوقع بأحداثه ممن خلال تفسيرات منطقية مبنية على أساس علمي، وهذا ما أكدته دراسة الحلبي(٢٠١٧) ودراسة الجيش والخالدي(٢٠١٣).

المجال الثاني: المعوقات السياسية

جدول ١١: الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال المعوقات السياسية (ن =١٦٠)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الرتبة
١	تدهور الوضع السياسي العام في الفلسطيني .	4.38	0.82	87.63	كبيرة جداً	١
٢	ضبابية القرار السياسي وتشتته .	4.21	0.82	84.13	كبيرة جداً	٢
٣	ضعف التنظيمات السياسية في تصدير مشكلاتها حساسة لمجال البحث العلمي .	3.98	0.91	79.63	كبيرة	٦
٤	ضعف اطلاع أصحاب القرار الس التنظيمات السياسية على نتائج البحوث.	3.99	1.06	79.75	كبيرة	٥
٥	غياب التنسيق بين مؤسسات البحث العلمي ومتخذي القرار السياسي	4.21	0.92	84.13	كبيرة جداً	٢
٦	عدم تبني التنظيمات السياسية أبحاث علم تخدم القرار السياسي .	3.90	1.05	78.00	كبيرة	٧
٧	تأثر القرار السياسي بقوي خارجية ذات من نبض الشار الفلسطيني .	4.03	0.98	80.50	كبيرة	٤
٨	ضعف التعاون بين التنظيمات السياسية فيما يخدم القرار السياسي .	3.89	1.05	77.75	كبيرة	٨
٩	ضعف ثقافة البحث العلمي وجدواه لدي ا السياسية .	3.82	1.03	76.38	كبيرة	٩
١٠	تتابع الأوضاع السياسية وضعف حركة العلمي على مجاراتها	3.77	1.02	75.38	كبيرة	١٠

تظهر نتائج جدول (١١) أن درجة تقدير جميع المعوقات بدرجة كبيرة فأكثر، حيث جاءت الفقرة " تدهور الوضع السياسي العام في المجتمع الفلسطيني" في الرتبة الأولى

وبوزن نسبي (87.63%) وتلتها الفقرة " ضبابية القرار وتشتته" في الرتبة الثانية وبوزن نسبي (84.13%)، ويعزى السبب في ذلك إلى وعي أفراد العينة بآثار تدهور الوضع السياسي العام على كافة مناحي الحياة، والناجم عن الانقسام السياسي منذ(١١) عاماً وأدى إلى تشرذم النسيج المجتمعي وتشتت القرار بين الجنوب والشمال .

بينما جاءت الفقرة " ضعف ثقافة البحث العلمي وجدواه لدى التنظيمات السياسية " في الرتبة التاسعة وقبل الأخيرة وبوزن نسبي (76.38%)، أما الفقرة " تتابع الأوضاع السياسية وضعف حركة البحث العلمي على مجاراتها" فقد جاءت في الرتبة الأخيرة و بوزن نسبي (75.38%)، ويعزى السبب ذلك إلى أن التغيرات السياسية خلال السنوات السابقة جاءت ممتواترة بشكل لا يتيح المجال للدراسة المعمقة، خاصة في ظل ضعف فعالية الأحزاب السياسية التي ضاع دورها بين الخوف من السلطة أو تحقيق المصالح الحزبية وهذا ما يحدد الفارق بين السياسة الفلسطينية والإسرائيلية كما أشارت دراسة الشهواني (٢٠١١).

المجال الثالث: المعوقات الإدارية والتنظيمية

جدول ١٢: الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال المعوقات الإدارية والتنظيمية (ن =١٦٠)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الرتبة
١	ندرة المؤسسات المختصة بإجراء بحوث ذات صلة بالوضع السياسي القائم	3.97	0.96	79.38	كبيرة	١
٢	صعوبة الوصول لنتائج هذه البحوث (ورقياً – الكترونياً).	3.51	0.97	70.13	كبيرة	٩
٣	تقصير مؤسسات البحث العلمي في تعميم النتائج وتسويقها .	3.72	0.97	74.38	كبيرة	٦
٤	عدم إشراك التنظيمات السياسية في صياغة الخريطة البحثية للمؤسسات	3.91	1.01	78.13	كبيرة	٣
٥	ضعف دراسة مؤسسات البحث العلمي لاحتياجات المجتمع	3.67	1.01	73.38	كبيرة	٧
٦	إخفاق الإعلام في تبني استراتيجية لنشر نتائج البحوث التي تخدم القرار السياسي	3.93	0.97	78.63	كبيرة	٢
٧	انحسار دور التنظيمات السياسية في حماية المش الوطني والمصلحة التنظيمية .	3.75	1.13	75.00	كبيرة	٥
٨	محدودية إصدار مؤسسات البحث العلمي دليل بالإنتاج البحثي ونتائجه .	3.76	0.89	75.25	كبيرة	٤

٩	قلة الوعي البحثي لدي متخذي القرار السياسي.	3.62	0.98	72.38	كبيرة	٨
١٠	سرية المعلومات والإحصائيات والأرقام المتعلقة بمشكلات البحث العلمي والقرار السياسي	3.43	1.10	68.63	كبيرة	١٠

يظهر جدول (١٢) أن درجة التقدير لجميع المعوقات جاءت كبيرة، حيث إن الفقرة " ندرة المؤسسات المختصة بإجراء بحوث ذات صلة بالوضع السياسي القائم" في الرتبة الأولى وبوزن نسبي (79.38%)، تلتها الفقرة " إخفاق الإعلام في تبني استراتيجية لنشر نتائج البحوث تخدم القرار السياسي" في الرتبة الثانية بوزن نسبي (78.63%)، ويعزى السبب في ذلك إلى انحسار عمليات البحث العلمي الرصين في الجامعات وندرة المراكز البحثية المتخصصة، التي إن وجدت تكون معتمدة على أبحاث الممولة من جهات خارجية ،إضافة إلى قصور رسالة الإعلام في تسليط الضوء على مخرجات الأبحاث لتعدد مرجعيات المنابر الإعلامية الحزبية والإدارية.

على الجانب الآخر جاءت الفقرة " صعوبة الوصول لنتائج هذه البحوث (ورقياً- الكترونياً)" في الرتبة قبل الأخيرة و بوزن نسبي (70.13%)، والفقرة "سرية المعلومات والإحصائيات والأرقام المتعلقة بمشكلات البحث العلمي والقرار السياسي" وبوزن نسبي (68.63%)، ويعزى السبب في ذلك نتيجة للضائقة المالية التي تمر بها المؤسسات البحثية مما يجعلها لا تعتمد على النشر الإلكتروني أكثر الورقي، وهو ما قد لا يروق لبعض صناع القرار الاطلاع عليه، كما أن أغلب التنظيمات السياسية هي تنظيمات ذات رؤى تحررية وتعتمد على معلومات سرية، يصعب الحصول عليها لإجراء دراسات علمية تفيد صناع القرار.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات توظيف نتائج البحث العلمي في تشكيل القرار السياسي تعزى إلى المتغيرات: (التأييد التنظيمي، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من الفرضيات التالية:

الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات توظيف نتائج البحث العلمي في تشكيل القرار تعزى إلى متغير التأييد التنظيمي.

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مجالات استبانة معوقات توظيف نتائج البحث العلمي في تشكيل القرار السياسي تعزى لمتغير التأييد التنظيمي، ونظراً لاعتدالية توزيع قيم استجابات المبحوثين في عينة الدراسة استخدم الباحثان الاختبار المعلمي تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

جدول١٣: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بحسب التأييد السياسي

المجالات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
معوقات علمية	حماس	3.59	0.52	2.672*	0.034
	فتح	3.62	0.56		
	جهاد إسلامي	3.93	0.53		
	جبهة شعبية	3.68	0.61		
	جبهة ديمقراطية	3.85	0.46		
معوقات سياسية	حماس	3.97	0.59	0.585	0.674
	فتح	4.01	0.57		
	جهاد إسلامي	4.15	0.61		
	جبهة شعبية	4.00	0.63		
	جبهة ديمقراطية	3.91	0.74		
معوقات إدارية وتنظيمية	حماس	3.82	0.52	1.945	0.106
	فتح	3.56	0.57		
	جهاد إسلامي	3.77	0.51		
	جبهة شعبية	3.74	0.59		
	جبهة ديمقراطية	3.89	0.60		
الاستبانة ككل	حماس	3.79	0.43	1.205	0.311
	فتح	3.73	0.49		
	جهاد إسلامي	3.95	0.46		
	جبهة شعبية	3.80	0.52		
	جبهة ديمقراطية	3.88	0.51		

***الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).**

جدول (١٣) يعرض نتائج الاختبار التي أظهرت أن متوسط استجابات أفراد العينة لا تختلف عن بعضها بشكل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في كل من المعوقات السياسية أو المعوقات الإدارية والتنظيمية أو الاستبانة ككل، إلا أنه توجد هناك

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد العينة بحسب التأييد التنظيمي في المعوقات العلمية.
ولبيان مصدر الاختلاف، استخدم الباحثان اختبار شيفيه، ولم ينجح الاختبار في بيان مصدر الاختلاف إلا أنه اتضح أن أكبر فرق في متوسط استجابة أفراد العينة كان بين حركتي حماس والجهاد الإسلامي حيث بلغ متوسط الصعوبات العلمية من وجهة نظر أفراد حركة حماس ٣,٥٩ (وهي القيمة الأدنى) بينما كان متوسط المعوقات العلمية من وجهة نظر أفراد حركة الجهاد الإسلامي ٣,٩٣ (وهي القيمة الأعلى).
وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن حركة حماس مارست العمل السياسي على مدار(١١) عاماً ولا زالت مما منحها فرصة ممارسة الحكم وتشكيل القرارات السياسية، أضف إلى أنها لا زالت تملك زمام الإدارة لبعض الجامعات والمراكز البحثية ذات العلاقة، ناهيك عن طبيعة تنظيم (حماس) الذي يعتمد (مجلس الشورى) و(المكتب السياسي) كمرجعيات لاتخاذ وتشكيل القرارات.

جدول (١٤): اختبار شيفيه للفرق بين متوسط أفراد العينة في المعوقات العلمية بحسب التأييد السياسي

التأييد التنظيمي	حماس	فتح	جهاد إسلامي	جبهة شعبية	جبهة ديمقراطية
فتح	-0.027	-	0.318	0.063	0.231
جهاد إسلامي	-0.345	-0.318	-	0.256	0.087
جبهة شعبية	-0.089	-0.063	0.256	-	0.169
جبهة ديمقراطية	-0.258	-0.231	0.087	-0.169	-

الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات توظيف نتائج البحث العلمي في تشكيل القرار السياسي تعزى إلى متغير الرتبة العلمية.
ونظراً لاعتدالية توزيع قيم استجابات المبحوثين في عينة الدراسة استخدم الباحثان الاختبار المعلمي تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

جدول١٥: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بحسب الرتبة العلمية

المجالات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
معوقات علمية	أستاذ	3.88	0.58	1.062	0.367
	أستاذ مشارك	3.75	0.47		

	أستاذ مساعد	3.64	0.55		
	أقل من أستاذ مساعد	3.68	0.59		
معوقات سياسية	أستاذ	3.94	0.76	0.591	0.622
	أستاذ مشارك	3.94	0.62		
	أستاذ مساعد	4.03	0.54		
	أقل من أستاذ مساعد	4.12	0.63		
معوقات إدارية وتنظيمية	أستاذ	3.68	0.56	0.202	0.895
	أستاذ مشارك	3.72	0.51		
	أستاذ مساعد	3.76	0.60		
	أقل من أستاذ مساعد	3.68	0.51		
الاستبانة ككل	أستاذ	3.84	0.51	0.024	0.995
	أستاذ مشارك	3.80	0.46		
	أستاذ مساعد	3.81	0.46		
	أقل من أستاذ مساعد	3.83	0.52		

جدول (١٥) يعرض نتائج الاختبار والتي تظهر أن متوسط استجابات أفراد العينة لا تختلف عن بعضها بشكل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أي من المجالات أو حتى الاستبانة ككل، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن أفراد العينة على درجة متقاربة من الوعي والتقدير للمعوقات بحكم قربهم من المشهد العام، وباعتبارهم وبما يجب أن يكون من الذين يجب أن يشاركوا في تشكيل وصناعة القرار السياسي بآرائهم العلمية ومواقعهم التنظيمية.

الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات توظيف نتائج البحث العلمي في تشكيل القرار السياسي تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

ونظراً لاعتدالية توزيع قيم استجابات المبحوثين في عينة الدراسة استخدم الباحثان الاختبار المعلمي تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

جدول١٦: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بحسب سنوات الخدمة

المجالات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
معوقات علمية	أقل من ١٠ سنوات	3.60	0.51	2.542	0.082
	من ١٠-٢٠ سنة	3.65	0.45		
	أكثر من ٢٠ سنة	3.83	0.65		
معوقات سياسية	أقل من ١٠ سنوات	3.86	0.53	2.146	0.120
	من ١٠-٢٠ سنة	3.99	0.52		
	أكثر من ٢٠ سنة	4.13	0.73		
معوقات إدارية وتنظيمية	أقل من ١٠ سنوات	3.69	0.55	0.319	0.727
	من ١٠-٢٠ سنة	3.70	0.48		
	أكثر من ٢٠ سنة	3.77	0.65		
استبانة المعوقات	أقل من ١٠ سنوات	3.72	0.44	2.037	0.134
	من ١٠-٢٠ سنة	3.78	0.39		
	أكثر من ٢٠ سنة	3.91	0.58		

جدول رقم (١٦) يعرض نتائج الاختبار والتي تظهر أن متوسط استجابات أفراد العينة لا تختلف عن بعضها بشكل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أي من المجالات أو حتى الاستبانة ككل. ويعزى السبب في ذلك إلى أن سنوات الخدمة مهما كانت كفيلة لأن تجعل درجات التقدير غير مختلفة نظراً لأنه لم يطرأ تغير يذكر على توظيف نتائج البحث العلمي على مستوى النظام السياسي خلال السنوات السابقة لاعتبارات سياسية بحتة

التوصيات :-

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:-

١- عقد مجموعة من ورش العمل لقيادات التنظيمات السياسية بهدف وضع قاعدة بيانات حول المصادر العلمية والمجالات والرسائل العلمية ذات العلاقة بالقرار السياسي.

٢- وضع خطة وخريطة بحثية حول القضايا السياسية المختلفة تعمم على الجامعات والمراكز البحثية بهدف توصية الباحثين نحوها .

٣- تشكيل لجنة خاصة في كل تنظيم سياسي تسمى لجنة (الدراسات) هدفها جمع المعلومات وتفسيرها قبل اتخاذ القرار السياسي.
٤- التقدم بتصور عام لمركز تميز بحثي في(العلوم السياسية) للجهات الحكومية هدفه تأصيل البحوث ذات العلاقة وربطها بالسياسات الدولية في إطار قانوني .
٥- مناقشة آليات الشراكة بين التنظيمات السياسية والحكومة في مجال تبادل المعلومات اللازمة لترشيد القرار السياسي

المراجع:

إبراهيم، سعيد الدين وآخرون(١٩٨٥): **كيف يصنع القرار في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت .

الأغا، احسان والأستاذ، محمود (٢٠٠٠): **مقدمة في تصميم البحث التربوي**، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأوقاتي، بسمة والسعيدي، سعد (٢٠١١): دور المعلومات في عملية صنع القرار السياسي الخارجي (دراسة نظرية)، مجلة دراسات دولية، العدد (٥٠).

الجيش، يوسف والخالدي، محمد(٢٠١٣) : تضمين نتائج البحوث الصحية في عملية صنع القرار من وجهة نظر صانعي السياسات والأكاديميين، **مؤتمر الدراسات العليا الثاني(الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير)**، ٢٩-٣٠ ابريل، الجامعة الإسلامية ، غزة .

الحلبي، محمود(٢٠١٧): دور القيادة الملهمة في توظيف مخرجات البحث العلمي في وزارة الداخلية والأمن الوطني الفلسطيني، **رسالة ماجستير**، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة.

حمادة، بسيوني(١٩٩٧): العلاقة المتبادلة بين وسائل الإعلام والجماهير في تحديد أولويات القضايا العامة، **رسالة ماجستير**، جامعة القاهرة.

حميد، أنس حسن (٢٠١٥): دورُ المراكز البحثية في صنع القرار السياسي (الولاياتُ المتحدة الامريكية أنموذجاً)، **مجلة مركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية**، الجامعة المستنصرية، المجلد (٥٠)، ص ١-٥١.

الخزندار، سامي والأسعد، طارق (٢٠١٢): دور مراكز الفكر والدراسات في البحث العلمي وصنع السياسات العامة، **مجلة دفاتر السياسة والقانون**، الجامعة الهاشمية، العدد (٦).

دراسة الشهواني، هاشم حسن(٢٠١١): مراكز الأبحاث الإسرائيلية وأثرها في صنع القرار السياسي الإسرائيلي، **مجلة جامعة الموصل**، المجلد (٢٣)، ٣٥١-٣٨٦.

ربيع، محمد ومقلد، اسماعيل (١٩٩٤): **موسوعة العلوم السياسية**، جامعة الكويت، الكويت.

الزبيدي، منذر(٢٠١٣): **دور وسائل الإعلام في صنع القرار السياسي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان .

سلمان، مجال (٢٠٠٩): **اقتصاد المعرفة**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.

سميع، صالح حسن(١٩٩٨): **أزمة الحرية السياسية في الوطن العربي**، الزهراء للإعلام العربي، القاهرة .

شومان، محمد (١٩٩٩): **اشكاليات قياس الرأي العام**، دار الكتب العلمية للنشر، القاهرة.

الشيخ خليل، صافيناز (٢٠١٤): واقع تمويل البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بالإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة.

العاني، فكرت نامق (٢٠٠٩): المعلومات واتخاذ القرار السياسي الخارجي دراسة نظرية، مجلة قضايا سياسية، **مجلة جامعة النهرين**، المجلد (١)، العدد (١٥)، ص ١٥-٢٨

عبد الحي، وليد(٢٠١٢): دور مراكز الأبحاث في صناعة القرار السياسي الأردني، **سلسة أوراق عمل للجامعة الأمريكية في بيروت**، ١١ تشرين الأول، بيروت.

عساف، محمود وحماد، خليل(٢٠١١): توظيف البحث التربوي في ضوء مقومات مجتمع المعرفة- رؤية مستقبلية، **مؤتمر (البحث العلمي: مفاهيمه- أخلاقياته- توظيفه)**، ٢٥-٢٦ أكتوبر، الجامعة الإسلامية، غزة .

عساف، محمود (٢٠١٤): نحو جامعات البحث (الاستثمار وآليات التسويق) – الصين نموذجاً، **اليوم العلمي (المؤسسات الأكاديمية والقطاع الخاص)**، الجامعة الإسلامية، ٢٠ فبراير، غزة.

عطاري، توفيق (٢٠٠٤): اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عمان من خلال تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه التي تتناول التعليم، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد ٤٤، ص ١٥٢-١٨٠

عليوة، السيد(١٩٨٧): **صنع القرار السياسي في منظمات الإدارة العامة**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

محمد، أسماء (٢٠١٣): معوقات وتحديات المشاركة المجتمعية في مجال البحث العلمي، **مؤتمر (نحو بناء استراتيجية بحثية للجامعة في العقد القادم)**، جامعة بني سويف، ١٢-١٣ / نوفمبر، القاهرة.

عوض، عوض إبراهيم(٢٠١٨): **القرار السياسي في السودان .**

www.alsahafa-knf/ index/ 3211 (8.3.2018)

لوز، ياسر(٢٠١٥): **إسهامات البحث العلمي في خدمة القضية الفلسطينية**، مركز غزة للدراسات والاستراتيجيات، غزة .

المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات

إعداد

عواطف قاعد العتيبي د. لينا سليمان الخليوي

استلام البحث : ٨ / ٥ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ١٦ / ٦ / ٢٠١٨

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات، وقد استعرض مفهوم الأزمة والمراحل التي تمر بها، وبيان المنهج الإسلامي في إدارتها بعرض بعض النماذج من التاريخ الإسلامي وتقديم التوصيات في التعامل مع الأزمات المعاصرة وفق المنهج الإسلامي.

Abstract:

This research aimed to acknowledge the Islamic approach in crisis, it showed the concept of crisis, stages it goes on and the Islamic approach in dealing with it by some examples from Islamic history, Finally the research made recommendations in dealing with cotemporary crisis according to the Islamic approach.

مقدمة :

تتعرض المنظمات باختلاف أنواعها ومستوياتها في أي بقعة من العالم لمشاكل وأخطار يصعب معها اتخاذ القرار السليم. والأزمة حدث متوقع، وتعتبر عقبة في طريق تطوير المنظمات وتنميتها. ومع التعرض للأزمة تظهر حنكة القادة في القدرة على مواجهتها، وإدارتها، والتغلب عليها، والخروج بأقل الخسائر، وهناك من يرى أن الأزمة محنة تحمل في طياتها منحة قد تعود بالنفع على المنظمة.

وأدى تسارع ظهور الأزمات وتعددهاً إلى اهتمام علماء الإدارة بموضوع إدارة الأزمات، حتى أصبحت فرعًا خاصًا من فروع علم الإدارة، تزايد معها النظر لإدارة الأزمات كرؤية متفاعلة ومتكاملة مع متطلبات الحياة المعاصرة. وتعد إدارة الأزمات نظامًا يستخدم للتعامل مع الحالات الطارئة عند حدوثها، بغرض التحكم في نتائجها، ومع هذا التسارع برزت الحاجة الملحة لإدارة الأزمات في المنظمات (الخضيري،٢٠٠٣؛ الهلباوي، ٢٠٠٦).

إن امتلاك القدرة على إدارة الأزمة ضروري لبقاء المؤسسات في مواجهة الفتن التي تموج كموج البحر، كما أن مواجهة الإدارة للأزمة هو الاختبار الحقيقي لكفاءة الإدارة. وهذا الفن مرتبط بفقه السياسة الشرعية ووضع التدابير لمواجهة المستجدات

والأزمات. والأزمة أحد التحديات المصيرية التي تواجه الإدارة، فهي تضع المؤسسة أمام مفرق طرق، ولعل في قول الرسول ﷺ وهو يدعو الله في بدر: " اللهم إن تُهْلِكْ هذه الْعِصَابَةَ من أَهْلِ الْإِسْلَامِ لَا تُعْبَدْ في الأرض فما زَالَ يَهْتِفُ بِرَبِّهِ مَادًّا يَدَيْهِ مُسْتَقْبِلَ الْقِبْلَةِ حتى سَقَطَ رِدَاؤُهُ عن مَنْكِبَيْهِ " (صحيح مسلم) ما يدل بوضوح عن طبيعة الخطر الذي تحمله الأزمة فهي تشكل تهديداً خطيراً لوجود الدعوة وتضعها أمام احتمالين: إما الانطلاق بحيث لا تتوقف حركة الفتح حتى تصل إلى مكة ثم تنطلق خارج الجزيرة إلى ما شاء الله، وإما الانكسار حتى لا يعبد الله تعالى في الأرض! (الكيلاني،٢٠٠٨).

إن استشعار التحدي، الذي تمثله الأزمة، والتحرك في ضوء ذلك، هو نقطة الانطلاق للبدء في تحليل الأزمة وتفكيكها، وإرجاعها إلى أسبابها وعواملها، ومكوناتها الأولى، ومن ثم وضع الخطط، حيث لا يمكن التعامل مع الأزمة في إطار من العشوائية الارتجالية أو سياسة الفعل ورد الفعل، بل يجب أن يخضع التعامل مع الأزمة للمنهج الإداري السليم لتأكيد عوامل النجاح، وحماية الكيان الإداري من أي تطورات غير محسوبة قد يصعب عليه احتمال ضغطها (الكيلاني، ٢٠٠٦؛ السكارنه،٢٠١٥، ١٠٦).

وبالرغم من أن فن إدارة الأزمات علم حديث نسبيًا، إلا أن مفاهيم هذا العلم متأصلة في الفكر الإداري الإسلامي منذ عصر صدر الإسلام، والشواهد على ذلك كثيرة ووفيرة، ويهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات، واستنباط ذلك من خلال استعراض بعضًا من مواقف الرسول صلى الله عليه وسلم وأصحابه في مواجهة المشكلات والأخطار التي تعرض لها المسلمون وكيفية التغلب عليها.

مشكلة البحث :

لقد أثبتت الإدارة التربوية الإسلامية في عصر صدر الإسلام نجاحها في تكوين وإدارة جيل قرآني فريد، وأسعدت البشرية بإنشاء حضارة إنسانية عالمية متميزة، والمسلمون اليوم بحاجة إلى تكرارها في مثل هذه الظروف الصعبة التي تعيشها الأمة الإسلامية (الحلواني،١٤٢٩، ٥-٦).

وقد سبق الإسلام الفكر الإداري الحديث في فن التعامل مع الأزمات بمختلف أنواعها ومستوياتها، كما يتضح ذلك جليًا في القرآن الكريم وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم وسيرته وسيرة أصحابه من بعده.

من هذا المنطلق تتلخص مشكلة البحث في بيان المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات باعتباره منهجًا فريدًا يجمع بين العلم والعمل، العقيدة والعبادة، والنظرية والتطبيق.

أهداف البحث :

هدف البحث إلى:

١- التعرف على المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات.

٢- استعراض لبعض المواقف من القرآن والسنة وسيرة الصحابة في فن التعامل مع الأزمات وإدارتها.
٣- الخروج بتوصيات في إدارة الأزمات وفق المنهج الإسلامي.

أهمية البحث :

- تعود أهمية البحث إلى أهمية الموضوع الذي يبحث فيه، وهو إدارة الأزمة وفق المنهج الإسلامي.
- يعد البحث في موضوع المنهج الإسلامي في إدارة الأزمة محدود والدراسات فيه قليلة.
- قد يسهم البحث في وضع إطار أو نموذج لإدارة الأزمات المعاصرة وفق المنهج الإسلامي.

أسئلة البحث :

١- ما هو المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات؟
٢- ما هي المواقف من القرآن والسنة والسيرة التي تدل على فن التعامل مع الأزمات وإدارتها؟
٣- ما أبرز التوصيات لإدارة الأزمات وفق المنهج الإسلامي؟

مصطلحات البحث :

المنهج في اللغة: الشيء الواضح الذي يسير المرء على وفقه، كالطريق وما في معناه.

- قال تعالى-:(لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا) {المائدة: ٤٨}.

المنهج اصطلاحًا: هو الطريق الذي يبين به أحكام الله في العبادات العلمية والعملية وفي المعاملة بين الناس.www.ajurry.com/vb/showthread.php?t=26482

الأزمة:

لغة: يعرفها قاموس مختار الصحاح بأنها الشدة والقحط و (أزم) عن الشيء أمسك عنه.

اصطلاحًا: تعددت تعريفات الأزمة، اخترنا منها تعريف شامل: " اللحظة الحرجة ونقطة التحول التي تتعلق بالمصير الإداري للمنظمة وتهدد بقاءها وغالبًا ما تتزامن الأزمة مع عنصر المفاجأة مما يتطلب مهارة عالية لإدارتها والتصدي لها" (السكارنه، ٢٠١٣، ١١).

إدارة الأزمات: هي أسلوب يبنى على التنبؤ الجيد وتحديد الأدوار والمهام والتحرك السريع الذي يصاحب مراحل حدوث الأزمة ويختص بمعالجة هذا الظرف الطارئ الذي يتسم بالضغوط وسرعة الحركة وتوالي الأحداث وتداعي الخسائر وانهيار النظام وتهديد أهدافه الأصيلة التي وجد من أجل تحقيقها (كورتيل وكحيلة، ٢٠١٦، ٣٨-٣٩).

المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات إجرائيًا: الأسلوب والطريقة التي يتم بها السيطرة على الأحداث والمتغيرات المفاجئة التي تشكل خطرًا على المنظمة والأفراد والجماعات في ضوء الكتاب والسنة وسيرة السلف الصالح.

منهجية البحث:

تم استخدام البحث المنهج التاريخي "وهو عبارة عن إعادة للماضي بواسطة جمع الأدلة وتقويمها، ومن ثم تمحيصها وأخيرًا تأليفها ليتم عرض الحقائق عرضًا صحيحًا في مدلولاتها وفي تأليفها، وحتى يتم التوصل حينئذ إلى استنتاج مجموعة من النتائج ذات البراهين العلمية الواضحة" (إيراك ومايكل المذكور في العساف،٢٠١٦)، لمناسبته لطبيعة البحث والتي تقوم على استقراء المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات من خلال تحليل بعض الأحداث والأزمات التي وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية بالرجوع إلى الوثائق والمصادر التاريخية القديمة والدراسات السابقة الحديثة في هذا الموضوع.

الإطار النظري:

المبحث الأول: إدارة الأزمات

يعد التعامل مع الأزمات أحد محاور الاهتمام في الإدارة الحديثة، حيث أنه يقتضي وجود نوع خاص من المديرين الذين يتسمون بالعديد من المهارات منها الشجاعة والثبات والاتزان الانفعالي، والقدرة على التفكير الإبداعي والقدرة على الاتصال والحوار وصياغة ورسم التكتيكات اللازمة للتعامل مع الأزمة (أحمد، ٢٠٠٢، ٣٥).

وقد برزت إدارة الأزمات كحقل أكاديمي من خلال عدة جذور اقتصادية واجتماعية وسياسية. ونتيجة لذلك فإن تعريف هذا المصطلح يختلف باختلاف الإطار الأكاديمي الذي يتم التعريف من خلاله، ومن هذه التعريفات: " هي عملية إدارية خاصة من شأنها إنتاج استجابة استراتيجية لمواقف الأزمات من خلال مجموعة من الإداريين المنتقين مسبقًا والمدربين تدريبًا خاصًا والذين يستخدمون مهاراتهم بالإضافة إلى إجراءات خاصة من أجل تقليل الخسائر إلى الحد الأدنى" (Lenda,2008).

مراحل إدارة الأزمات

تمر معظم الأزمات بخمس مراحل:

١- اكتشاف إشارات الإنذار المبكر (المرحلة التحذيرية)

عادة ما ترسل الأزمة قبل وقوعها سلسلة من إشارات الإنذار المبكر، أو الأعراض التي تنبئ
باحتمال وقوع الأزمة (الحملاوي،١٩٩٥، ٦٢).

٢- الاستعداد والوقاية (مرحلة نشوء الأزمة)

في هذه المرحلة يتعاظم الإحساس بالأزمة زلا يمكن انكارها أو تجاهلها (مرجع سابق).

٣- احتواء الأضرار والحد منها (مرحلة انفجار الأزمة)

تتلخص هذه المرحلة في إعداد وسائل للحد من الأضرار ومنع انتشارها (الحملاوي،١٩٩٥، ٦٣-٦٤).

٤- استعادة النشاط (مرحلة انحسار الأزمة)

تبدأ الأزمة بالانحسار والتقلص بعد المواجهة ومعرفة الخسائر وبذل الجهود للقضاء على الأزمة والحد من تأثيرها (هشام،٢٠٠٧).

٥- التعلم (التعويض)

وهي المرحلة التي تتم فيها عملية التقويم وتلافي الآثار. (عز الدين،١٩٩٠)

التعامل مع الأزمات

يتم التعامل مع الأزمات من عدة أوجه وفق سياسة متعددة الاتجاهات في ثلاثة محاور: (Carla,2008)

المحور الأول: ما قبل الأزمة

ويقع على كاهل المعنيين وضع سياسة التعامل مع الأزمة قبل وقوعها وهو ما يتمثل في وضع تصورات واحتمالات وقوع الأزمات وفق منظور علمي والاستفادة من تجارب الأخرين وذلك برسم خطط عملية متفقة مع السياسة العامة للبلاد ومعطيات الوضع العام.

المحور الثاني: أثناء وقوع الأزمة

وهذا يعني وقوع الخطر سواء كان متوقعًا ام غير متوقع، وفي هذه الحالة يأتي دور المعنيين محوريًا للقيام بعمليات المواجهة وعمليات التدخل المباشرة في الأحداث التي عادة ما تكون كبيرة الحجم وحادة التأثير، هنا يقع على عاتق المعنيين تقدير حجم الأزمة ومن ثم تقييم الموقف ثم تحديد عناصر المواجهة من قوى بشرية أو آلية أو أجهزة أ ومعدات والتي تتناسب مع حجم ونوع الأزمة.

المحور الثالث: ما بعد الأزمة

وهي المرحلة التي بدأت تستقر فيها الأوضاع بشكلها المائل، وتوقف عمليات التدخل لتبدأ عملية أخرى هي عمليات إعادة الأوضاع إلى ما كانت عليه، أو عمليات إعادة البناء وإصلاح الأعطال، والبدء فيها بأولويات ملحة يحتاجها الناس، وتتوقف عليها حياتهم. وتمثل هذه المرحلة هموم على درجة كبيرة من الأهمية وتحتاج إلى عمل متواصل لإنجازها.

أهداف إدارة الأزمات

تهدف إدارة الأزمات إلى توجيه وتوظف الطاقات البشرية، والموارد المتاحة في معالجة الحالات الطارئة أو التخفيف من النتائج المترتبة عليها، وذلك من خلال: (الزعبي، ٢٠١٤)

١- محاصرة الأزمة، والحيلولة دون عدم انتشارها، كي لا تتفاقم الأزمة وتتشعب آثارها؛ مما يؤدي إلى تعقيدها واستحالة التغلب عليها.
٢- وضع الحلول المناسبة للسيطرة على الأزمة، والتقليل من خطرها.
٣- الشفافية في التعامل مع جمهور الأزمة بشقيه، الفئة الواقعة بالأزمة، وكذلك الفئة الثانية: المجتمع الأزموي المراقب للأزمة.
٤- معالجة الأزمة ومسح آثارها قدر الإمكان.
٥- استثمار الأزمة والاستفادة من الأخطاء التي حصلت قبل وأثناء حدوثها.
٦- التخطيط السليم وتطوير البرامج المستقبلية للإصلاح والتطوير والحيلولة دون حدوث الأزمة مرة أخرى.

المبحث الثاني: المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات

عبّر القرآن الكريم عن الأزمة بلفظ الفتنة، وللفتنة بعض خصائص الأزمة. فهي تعصف بالمؤسسة وتهدد القيم كما قوله تعالى:" وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ" سورة الأنفال. نستدل من هذه الآية بعض خصائص الأزمة بأنها تصيب الجميع وتهدد أمن المجتمع والمنظمة وهذا يتفق مع علم الإدارة الحديث الذي يرى بأن الأزمة حالة حرجة تهدد أمن المنظمات واستقرارها.

ويرى الكيلاني (٢٠٠٦) أن الأزمة وردت في القرآن الكريم أيضًا بلفظ "المصيبة" فمن ذلك قوله تعالى: "أَوَلَمَّا أَصَابَتْكُمْ مُصِيبَةٌ قَدْ أَصَبْتُمْ مِثْلَيْهَا قُلْتُمْ أَنَّى هَذَا قُلْ هُوَ مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ" سورة آل عمران. فالهزيمة في المعركة هي أزمة تحتاج إلى إدارة لتجاوز آثارها، وأول خطوات المعالجة الصحيحة الاعتراف بالخطأ وعدم إلقاء اللوم على الآخرين، وهذا ما توجه إليه الآية الكريمة. ومن استعمالات القرآن الكريمة للفظ المصيبة بمعنى مرادف للأزمة اصطلاحاً قوله تعالى: وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ (١٥٥) الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُمْ مُصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ" سورة البقرة، وهو توجيه مهم لمواجهة الأزمة أثناء حدوثها لنتمكن من الخروج منها واحتواء الضرر، والسيطرة على آثار الأزمة بعد حدوثها واستعادة النشاط والفاعلية. سنعرض في هذا البحث بعضًا من نماذج إدارة الأزمة في القرآن والسنة النبوية ونتناولها بالتحليل لاستنباط المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات.

نماذج من إدارة الأزمات

من أبرز الأمثلة على إدارة الأزمات الاقتصادية، الأزمة التي حدثت في عهد يوسف عليه السلام في مصر

الإنذار

بدأ التنبؤ بالأزمة عندما عبر رؤيا الملك: ﴿قالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَباً فَما حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلاَّ قَلِيلاً مِمَّا تَأْكُلُونَ (٤٧) ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذلِكَ سَبْعٌ شِدادٌ يَأْكُلْنَ ما قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلاَّ قَلِيلاً مِمَّا تُحْصِنُونَ (٤٨) ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذلِكَ عامٌ فِيهِ يُغاثُ النَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ (٤٩) ﴾ .سورة يوسف. فسرها يوسف عليه السلام بسنوات رخاء وسنوات جدب، ووضع لهم العلاج بأن يخزنوا المحصولات في سنوات الرخاء وهي السبع سنوات الأول ليمكنهم توزيعها في سنوات الجدب التالية. ثم نبأهم بأن السنة الخامسة عشر ستكون رخاء وهذا لم يأتي في رؤيا الملك. فلما فسّر يوسف عليه السلام الرؤيا طلبه الملك و ولاه على خزائن الأرض ليعالج الأزمة بما لديه من علم في إدارة الأزمات واحتوائها ومعالجتها والخروج منها دون مجاعة، أو خسائر مادية أو بشرية (الشيخ،٢٠٠٣، ٢٣٧-٢٣٨) (أبو قحف،١٩٩٩).

الاستعداد: أمرهم يوسف عليه السلام بأن

١- يقوموا بإقامة السدود والقناطر لحجز الماء والاستفادة منه فيما بعد.
٢- زيادة الإنتاجية، والعمل الدؤوب في استصلاح الأرض للزراعة وزيادة رقعة الأراضي الزراعية لتوافر العوامل المناخية والبيئية والبشرية في مصر، يقول د. أحمد نوفل: "تأمل كيف زاد يوسف عليه السلام نسبة التشغيل والفاعلية حتى استغرقت الطاقة كل قادر على بذل أي جهد تمثل ذلك في قوله تعالى: (تزرعون) ثم كيف زاد الإنتاج الكلي لمصر أضعافًا وهذا هو سبيل التنمية، فالخطة اليوسفية قد راعت هذا كله، فزادت الإنتاج إلى ما نستطيع تقديره بنسبة400% وأولت اهتمامًا ولا شك كبيرًا للعوامل البشرية".
٣- كما أمر يوسف ببناء المخازن الكبيرة حتى يمكن حفظ كمية كبيرة من سنابل القمح والشعير فيها، فعندما أجدبت الأرض ذهب المصريون إلى المخازن ليشتروا القمح الذي خُزِّن بقيادة يوسف عليه السلام. وكذلك طريقة تخزين القمح تدل على التخطيط الجيد إذ طلب إليهم يوسف أن يتركوه في سنبله كي لا يسّوس أو يتعفن.

التحديد الكمي: فكان كل فرد له نصيب محدد، كان ملك مصر يأخذ عشر ناتج ما يفضل من النفقات والمؤن لنوائب الدهر وهو أول من وضع مقياسًا للنيل (المقريزي، الخطط).

الاحتواء: لما أجدبت الأرض في السنوات العجاف التالية، ذهب المصريون إلى المخازن واشتروا القمح الذي خُزِّن بتخطيط يوسف عليه السلام في السنوات الماطرة، فكان لكل فرد نصيب محدد حتى يكفي أهل مصر ومن جاورها من البلدان، ويدل شراء إخوة يوسف عليه السلام للقمح على انتفاع جيران مصر بالمخزون (السكارنه،٢٠١٥، ٤١٠).

استعادة النشاط: ففي العام الخامس عشر نزل المطر كما نبأهم يوسف: {ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْد ذَلِكَ عَام فِيهِ يُغَاث النَّاس وَفِيهِ يَعْصِرُونَ} سورة يوسف،٤٩. وعاد المصريون إلى

الزراعة وجني المحاصيل والقيام ببعض الصناعات كعصر زيت الزيتون والعنب والزهور بعد أن كانت الصناعات قد توقفت أثناء الأزمة.
وقد دلت هذه الآيات على حسن التنظيم وأسلوب التخطيط الاستراتيجي لدى يوسف عليه السلام لتجاوز الأزمة بنجاح (السكارنه،٢٠١٥).
التعلم: بنهاية الأزمة: **(الشيخ، ٢٠٠٣)، (اليازجي،٢٠١١) (السكارنه،٢٠١٥)**

- أدرك المصريون أهمية التوحيد والإيمان بالرسل.
- تكونت لديهم خبرة في معالجة الأزمات.
- حددوا الأهداف قبل القيام بأي عمل.
- لاحظوا ودرسوا الظواهر الكونية التي تؤثر في منسوب مياه النيل ووضعوا مقياسًا لذلك ليعلموا سنوات الفيضان.
- تعلموا أن للدورة الزراعية وجهان رواج وجدب.
- أدركوا أن قيادة الأزمة تحتاج إلى قائد له صفات محددة كالعلم والحفظ والأمانة والصدق.

كما إن تفسير سيدنا يوسف عليه السلام لرؤيا الملك وإدارته للأزمة تبنت مدخل التخطيط الاستراتيجي والذي كان ناجحًا بالدرجة الأولى.

وسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم حافلة بالأزمات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وقد أظهر فيها صلى الله عليه وسلم قدرات إدارية عالية مكنته من تسيير هذه الأزمات وتسخيرها لخدمة دعوته، وستستعرض بعضًا من هذه الأزمات.

في بداية الدعوة تعرض الرسول صلى الله عليه وسلم مع المسلمين الأوائل ومع عشيرته بني طالب لحصار الشعب الذي فرضته قريش على بني هاشم وبني عبد المطلب.

تحليل الأزمة في حصار الشعب :

الإنذار: قال ابن القيم في كتابه زاد المعاد: " لما رأت قريش أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم يعلو والأمور تتزايد، أجمعوا أن يتعاقدوا على بني هاشم وبني المطلب وبني عبد مناف ألا يبايعوهم ولا يناكحوهم ولا يكلموهم ولا يجالسوهم حتى يسلموا إليهم رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ، وكتبوا بذلك صحيفة وعلقوها في سقف الكعبة.. فانحازت بنو هاشم وبنو المطلب مؤمنهم وكافرهم، إلا أبا لهب فإنه ظاهر قريشاً على رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ وبني هاشم وبني المطلب، وحبس رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ ومن معه في شِعْب أبي طالب ليلة هلال المحرم سنة سبع من البعثة، وبقوا محصورين مضيقاً عليهم جداً، مقطوعاً عنهم الميرة والمادة نحو ثلاث سنين حتى بلغ بهم الجَهْد، وسُمِعَ أصوات صِبيانِهم بالبكاء من وراء الشِّعب ".

الاستعداد: لقد دخل المسلمين الشعب بمحض إرادتهم لحماية الرسول صلى الله عليه وسلم، وكذلك بنو هاشم وبنو عبد المطلب مسلمهم وكافرهم، كما كان أبو طالب عم الرسول صلى الله عليه وسلم يدافع عن الرسول صلى الله عليه وسلم ويحميه من كفار قريش (الذهبي، ١٩٧١).

وقد حوت صحيفة المقاطعة عدة مؤشرات عن الأزمة التي يواجهها المسلمون:

- لا مجالسة: تعني إقصاء بني هاشم وبني عبد المطلب عن المجتمع المكي وعدم القبول بهم والرغبة فيهم.
- لا مخالطة: أي لا مصاهرة مع بني هاشم وبني عبد المطلب ولا نسب حتى لا يكون هناك مجال للعاطفة أو اللحمة مستقبلًا.
- لا بيع ولا شراء: وتعني الحجر الاقتصادي، وإغلاق الأسواق دونهم على التبادل التجاري بكافة أنواعه.
- لا دخول لبيوت المسلمين: وتعني الحجر الاجتماعي، وفي ذلك دلالة على تأكيد القطيعة الاجتماعية، وقطيعة الرحم وسد أي طريق يؤدي إلى المودة والتراحم.

يتضح من المؤشرات أعلاه أن المقاطعة تمثل أزمة اقتصادية (غذائية) واجتماعية وأسبابها سياسية بالدرجة الأولى.

الاحتواء: وقد برز دور الرسول صلى الله عليه وسلم القيادي في إدارة هذه الأزمة ومواجهتها بثباته هو وأصحابه على الحق وتبليغ الرسالة بالرغم مما يقاسونه من أذى ومشقة. إذ كان الرسول صلى الله عليه وسلم يدرك نوايا قريش ويعي هدفها الرامي لضرب هذا الدين، خاصة بعدما بدأت قاعدته في الرسوخ ونجح في جذب العناصر القوية، كما كان صلى الله عليه مدركًا أن الله متم نوره ولو كره الكافرون (حياتي، ودفع الله، ٢٠١٥، بتصرف).

وفي أثناء الحصار في شعب أبي طالب بذل الرسول صلى الله عليه وسلم ونفر من صحابته أموالهم في سبيل تأمين الغذاء للمسلمين المعدمين والفقراء وتشير كتب السيرة إلى ذلك (فأقاموا في الشعب حتى أنفق رسول الله صلى الله عليه وسلم ماله وأنفق أبو طالب ماله وأنفقت خديجة بنت خويلد مالها ..) وهذا يدل على التضحية وبذل المال والصبر والثبات أثناء الأزمة.

وقد تمكن الرسول صلى الله عليه وسلم من استغلال الأشهر الحرم في نشر الدعوة بين القبائل العربية، وفي تأمين الغذاء وتخزينه (المباركفوري،٢٠٠١)، ويعتبر تخزين الغذاء واستخدامه عند الحاجة من أساسيات درء المخاطر الغذائية، وذلك لإسهامه في تقليل الفجوة الغذائية المحتمل حدوثها وتقليله من الطلب الزائد على السلعة في وقت الشدة (Shahidur, and Solmon,2012)

وكذلك قبول المساعدات من مشركي مكة حيث وقف بعض كفار قريش من عشيرة الرسول صلى الله عليه وسلم موقفًا حسنًا أثناء المقاطعة؛ إذ لعب بعض كفار قريش دورًا هامًا في تزويد المسلمين بالمؤن الغذائية من قمح وشعير ونحوهما، ومثال ذلك ما قام حكيم بن حزام بن خويلد بن أسد من تزويد عمته خديجة بنت خويلد بالطعام وما قام به كل من العاص بن الربيع وهشام بن عمرو في إمداد الشعب بالغذاء، هذا إلى جانب مساعدة أخرى قام بها كل من هشام بن عمرو وزهير بن أبي أمية والمطعم بن عدي والبختري بن هشام في نقض صحيفة المقاطعة (حياتي، دفع الله، ٢٠١٥، ٣٢-٣٣).

استعادة النشاط: وذلك بعد نقض صحيفة المقاطعة، حيث اجتمع هشام بن عمرو وزهير بن أبي أمية بن المغيرة والمطعم بن عدي والبختري بن هشام وزمعة بن الأسود بن عبد المطلب في خطم الحجون ليلًا بأعلى مكة وأجمعوا أمرهم وتعاقدوا على القيام بنقض الصحيفة؛ لأنهم لم يرضوا أن يأكلوا الطعام ويلبسوا الثياب وينكحوا النساء وبنو هاشم وبنو عبد المطلب لا يباعون ولا يباع منهم، ولا ينكحون ولا ينكح إليهم، ولم يرضوا أن يهلك بطنان من بني عبد مناف (ابن كثير، ٢٨٠،٧٧٤).

فلما ذهبوا إلى الكعبة وعزموا على نقض الصحيفة وجدوا الأرضة قد أكلتها إلا باسمك اللهم. وتشير المصادر التاريخية إلى أن نقض الصحيفة تم في السنة العاشرة من البعثة، وبعد خروج الرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته من الشعب بثبات وإيمان راسخ لم يتزعزع بالرغم من الأزمة التي مروا بها.

ويذكر النجار (المذكور في حياتي ودفع الله،٢٠١٤) أن المقاطعة وإن كانت شرًا في الظاهر، فقد جعل الله منها نصرًا وفتحًا جديدًا للدعوة. لأنه بعد خروج الرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته من شعب أبي طالب نعموا ولشهور عديدة بالراحة والطمأنينة والاستقرار حتى عام الحزن، وواصل الرسول صلى الله عليه وسلم بعدها الدعوة بكل عزيمة وإصرار. انتشر الإسلام حتى خارج مكة وكثر دخول الوفود من القبائل في الإسلام.

التعلم

-لقد خرج الرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته من هذه الأزمة وهم أكثر ثباتًا على الدعوة ويقينًا بنصر الله وتأييده.

- الصبر كان من أعظم الدروس التي تعلمها الصحابة، فقد تجرع الصحابة الكرام -رضوان الله عليهم- مرارة هذا الحصار الشديد، فكانوا يأكلون ورق الشجر وما يجدونه، وكان هذا دأبهم في الدعوة إلى الله حتى أظهر الله هذا الدين للعالم أجمع.

- ومن دروس هذه المقاطعة رد الجميل لأصحابه، ومكافأة المحسنين على إحسانهم، وهذا خُلُق حث عليه الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ فقال: (من أتى إليكم معروفاً

فكافئوه)(الطبراني)، فبعد انتهاء هذه المقاطعة، كان النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ مقدراً لأصحاب المواقف الإيجابية مع المسلمين، وكافأهم عليها.
فأما عمه أبو طالب فقد قال العباس بن عبد المطلب رضي الله عنه للنبي صلى الله عليه وسلم: ما أغنيتَ عن عمك، فو الله كان يحوطك ويغضب لك؟ فقال صلى الله عليه وسلم: (هو في ضحضاح من نار، ولولا أنا لكان في الدرك الأسفل من النار) (البخاري). وذكر ابن هشام في سيرته: أن هشام بن عمرو أسلم فأعطاه النبي ـ صلى الله عليه وسلم من غنائم معركة حنين دون المائة من الإبل.
وأما أبو البختري فقد كان في صف المشركين يوم بدر فنهى النبي صلى الله عليه وسلم عن قتله وأما المطعم بن عدي فقد قال النبي صلى الله عليه وسلم في أسارى بدر من المشركين: (لو كان المُطعِم بن عدي حياً، ثم كلَّمني في هؤلاء النَّتْن لتركتهم له) (البخاري)، ولفظ أبي داود (لأطلقتهم له).(البخاري، ١٤٢٣).

وسنستعرض نموذجًا آخر لإدارة الأزمات في عصر صدر الإسلام وهي أزمة غزوة الخندق.

تحليل الأزمة في غزوة الخندق (المباركفوري،٢٠٠١)، (السكارنه،٢٠١٥)، (اليازجي،٢٠١١)

الإنذار:

تحالفت قريش مع غطفان وبني سليم وبني أسد وفزارة وأشجع وبني مرة، فكانوا عشرة آلاف، وقائدهم جميعًا أبو سفيان بن حرب، وكان على كل قبيلة قائدها. تحالفت معهم بنو قريظة، وهم من قبائل اليهود التي تسكن المدينة، وقد نقضوا عهدهم مع الرسول صلى الله عليه وسلم، الذي أقرّوا فيه ألا يخونوا ويتآمروا مع قريش ضده، وأن يدافعوا عن المدينة مع المسلمين.

الاستعداد:

كان أمام الرسول صلى الله عليه وسلم خياران لا ثالث لهما، إما قتالهم وجهًا لوجه، وإما مصالحتهم ولو على حساب ثلثي ثمار المدينة، وكان عليه السلام يهدف من وراء ذلك تفتيت الصف المعادي وهذه هي الثغرة التي استطاع عليه السلام أن يفك أكبر أزمة يتعرض لها المسلمون، مبينًا أنه لا حرج في إقامة بعض التحالفات مع بعض الأطراف لتحييدهم.

استشار الرسول صلى الله عليه وسلم المسلمين، فرفض الأنصار وأبوا إلا السيف، وكان عدد المسلمين ثلاثة آلاف والعدو عشرة آلاف غير بني قريظة، والمسلمون ثلثهم أو يقلون. وبدأ المسلمون في الاستعداد للحرب.

الاحتواء:

- شاور الرسول صلى الله عليه وسلم أصحابه في أسلوب الحرب.

- أشار سليمان الفارسي بحفر خندق حول المدينة لمنع العدو من اختراقها والاستيلاء عليها، كما يفعل الفرس في حماية مدنهم.
- أدخلت النساء الحصون المنيعة، وكانوا مدربين على مداواة الجرحى لقيامهم بها من قبل.
- قسّم الرسول صلى الله عليه وسلم المسلمين إلى عدة فرق، كل فريق منهم يتكون من عدة أفراد.
- حدد لكل فريق مهمته وهي حفر أربعين ذراعًا كل حسب قدرته.
- كل ما يخرج من الحفر يطرح تجاه المدينة حتى لا يستخدمه العدو لردم الخندق.
- بث رسول الله صلى الله عليه وسلم العيون على الأعداء حتى يأتوه بالمعلومات ويغموا عنه العدو كحذيفة بن اليمان.
- وعدهم بالنصر وأن النصر وأن الله سبحانه وتعالى قد أراه قصور الشام واليمن ومصر وفارس، ومعنى ذلك أن النصر سيكون حليفه ومن معه دائمًا وليس فقط في تلك المعركة.
- تخذيل العدو وتفرقتهم، وكانت تلك مهمة نعيم بن مسعود للتفريق بين القبائل وبين اليهود، وكان قد أسلم ولم يعلم المشركون أو اليهود بإسلامه.
- عسكر المسلمون وجبل (سلع) خلفهم لحماية ظهورهم، والخندق أمامهم، فلم يستطيع الأعداء الالتفاف حولهم كما فعلوا في غزوة أحد، ولم يستطيعوا مهاجمتهم أو اختراق الخندق بأنفسهم أو على خيولهم.
- حدثت بعض المعارك الفردية مع بعض الفرسان، وكان النصر لفرسان المسلمين كعلي بن أبي طالب.
- أنزل الله على المشركين الريح فقلعت خيامهم وألقت قدورهم وأطفأت نيرانهم وهلك الكراع (الخيل) والخف (الإبل)، فقرر أبو سفيان الرحيل فارتحلوا معه.
- ردهم الله بغيظهم لم ينالوا شيئًا، أي لم يحققوا هدفهم وكفى الله المؤمنين القتال.
- قرر الرسول صلى الله عليه وسلم معاقبة بني قريظة لنقضهم العهد.
- قرر الرسول صلى الله عليه وسلم انتقال المسلمين من مرحلة الدفاع إلى مرحلة الهجوم.

استعادة النشاط

رجع المسلمون إلى المدينة وعادوا إلى نشاطهم من الزرع والرعي والإعداد للمعارك القادمة التي سينتقلون فيها إلى الهجوم وليس الدفاع فقط.

التعلم

- تعلم المسلمون أسلوبًا جديدًا في القتال.
- صبروا وثبتوا وصابروا حتى تحقق الهدف.
- على المسلم إعداد ما يمكنه والنصر من عند الله.
- ابتكروا بعد ذلك في الحروب حتى يفاجئوا العدو فيربكوه فينتصروا عليه.
- أعدوا الفرق ووزعوا عليها المهمات.
- العمل الجماعي يحقق الأهداف بفاعلية.
- حددوا الأهداف لكل عمل.
- وضعوا الخطط والسيناريوهات.
- تشاوروا في كل أمورهم ليعصم رأي الجماعة خطأ الفرد.
- كانوا دائمي الرجوع إلى قائد الأزمة كلما لزم الأمر.
- ضرورة تواجد قائد الأزمة دائمًا للاتصال المباشر.
- استخدموا الموارد المادية المتاحة الاستخدام الأمثل.
- وجهوا الموارد البشرية التوجيه الصحيح.
- تعلموا أهمية توصيل المعلومات الصحيحة لاتخاذ القرار السليم.

الدراسات السابقة

سيتم استعراض الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث، والدراسات التي ألفت في إدارة الأزمات في الإسلام متعددة، وسنورد هنا الدراسات الحديثة فقط والمرتبط بموضوع البحث.

١- دراسة الزيّان (2007) هدفت إلى التعرف على أساليب فك الحصار عن الأمة الإسلامية مسترشدًا بالهدي النبوي في فك الحصار عن الدعوة الإسلامية بمكة عندما حاصرتها قوى الكفر في شعب أبي طالب، استخدم الباحث المنهج التاريخي التحليلي، توصل البحث إلى أن الأساليب النبوية لفك حصار الشعب تمثلت في الثبات على الحق، والاتحاد في مواجهة قريش واستثمار قوانين الكفر دون التنازل عن العقيدة، والاعتماد على المال الذاتي للمسلمين.

٢- دراسة العزام (2010) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على منهج التربية الإسلامية في إدارة الأزمات، ببيان مفهوم إدارة الأزمة، وأسبابها، وخصائصها، وأنواعها، وأهدافها، ووظائفها، والمراحل التي تمر بها من منظور التربية الإسلامية، وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي مستعينًا بالكتابات الإدارية الحديثة حول موضوع إدارة الأزمات، وقد توصلت الدراسة إلى أن القرآن الكريم

والسنة النبوية لهما السبق في إدارة الأزمات وعلاجها، وأهمية استغلال الأزمات في تغيير سلوك المتعلمين وتوجيههم إلى الصواب وغرس المعاني النبيلة والأخلاق الفاضلة.

٣- دراسة اليازجي (2011) هدفت الدراسة إلى إيضاح الطريقة العملية لإدارة الأزمات من وحي القرآن والسنة. وبيان الدروس والعبر المستقاة من تلك الأزمات باستخدام المنهج التاريخي التحليلي في سرد وتحليل الأحداث المذكورة في القرآن الكريم، وتوصلت الدراسة إلى أن القرآن الكريم وصف الأزمات بالابتلاءات، وبيّن أسبابها وكشف عن سبل العلاج وكيفية مواجهة هذه الأزمات.

٤- دراسة محمد (2011) هدف البحث إلى إبراز الإطار المفاهيمي للأزمة من وجهة نظر استراتيجية، كما هدف إلى التعرف على الأزمة الإعلامية التي ترافق الأزمة وتتعلق بالاتصالات والجانب المعلوماتي أثناء الأزمة، استخدمت الباحثة المنهج التحليلي. توصل البحث إلى تطوير استراتيجية لإدارة الأزمات وفق المنظور الإسلامي، كما توصل البحث إلى أن النموذج الإسلامي في إدارة الأزمة يختلف عن النماذج الوضعية بمنطلقاته الفكرية وجوانبه الروحية.

٥- دراسة الزعبي (2012) وهدفت الدراسة إلى إبراز المنهج النبوي في إدارة الأزمات من خلال نموذج من الأزمات التي تعرض لها النبي صلى الله عليه وسلم وهي حادثة الإفك، استخدم الباحث المنهج التاريخي التحليلي، توصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها أن إدارة الأزمات وإن كان مصطلحًا جديدًا إلا أن أصوله موجودة في السنة النبوية، أن الإدارة النبوية تميزت بخصوصية تختلف عن إدارة الأزمات المعروفة لأنها تعتمد في بعض جوانبها على الوحي والوحي يتميز بالصدق والثبات، كما توصل البحث إلى أن المجتمع المسلم يتميز بكفاءة عالية في إدارة الأزمات وهذه الكفاءة مستمدة من إيمانه بالله وتمسكه بالعقيدة الصحيحة والأخلاق الفاضلة.

٦- دراسة العبادلة والظاهر (2013) هدف البحث إلى إبراز منهج النبي صلى الله عليه وسلم في إدارة الأزمة في غزوة بدر الكبرى، والمراحل التي انتهجها النبي صلى الله عليه وسلم في إدارة هذه الأزمة، استخدم الباحثان المنهج التاريخي وتحليل الأحداث التاريخية لاستنباط منهج النبي صلى الله عليه وسلم في إدارة الأزمات، وقدم الباحثان من خلال هذا البحث عدة استنتاجات للتعامل مع الأزمة في الوقت الحاضر، وكذلك عدة نتائج مستنبطة من النصوص الشرعية للتعامل مع الأزمات.

٧- دراسة حياتي ودفع الله (2015) هدف البحث إلى إلقاء الضوء على المنهج النبوي في إدارة الأزمات من خلال أزمة حصار الشعب وإبراز دور الرسول صلى الله عليه وسلم القيادي في إدارة هذه الأزمة وتقييم أوضاع المسلمين الغذائية في أثناء المقاطعة التي انتهت بنقض الصحيفة استخدم الباحث المنهج الاستنباطي

الاستقرائي. توصل البحث إلى أن الرسول صلى الله عليه وسلم واجه أزمة المقاطعة بمنهج قائم على إدراك حقيقة الرسالة والثبات على المبدأ والصبر وبذل المال لتأمين الشعب، وبفضل إدارة الرسول صلى الله عليه وسلم استطاع الخروج من هذه الأزمة منتصرًان وكان واثقًا من ذلك ومؤمنًا به إيمانًا راسخًا لا يشوبه ريب ولا يخالطه شك. كما أثبتت هذه الأزمة تكافل المسلمين واتحادهم في وجه عدوهم.

التعليق على الدراسات السابقة

يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في التعرف على المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات، وفي استخدام المنهج التاريخي، واستقراء المنهج الإسلامي في إدارة الأزمة، ركزت معظم الدراسات السابقة على القاء الضوء على المنهج النبوي في إدارة الأزمة من خلال سرد إحدى الأزمات التي تعرض لها النبي صلى الله عليه وسلم، بينما هدف البحث الحالي إلى التعرف على المنهج الإسلامي في إدارة الأزمة بشكل عام من خلال تحليل بعض الأحداث المذكورة في القرآن والسنة للوصول إلى استنتاج للمنهج الإسلامي في إدارة الأزمة.

النتائج :

إجابة السؤال الأول: ما المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات؟

من خلال استعراض وتحليل الأزمات التي تمت إليها الإشارة في الإطار النظري للبحث يمكننا استنباط المنهج الإسلامي في إدارة الأزمات والذي يقوم على:

١- الرجوع إلى أحكام القرآن الكريم والسنة النبوية في معالجة وإدارة الأزمة.

٢- اليقين بفرج الله وعدم الانهيار والاستسلام: إذ على المسلم أن يعلم أن "ما أصابك لم يكن ليخطئك"، فيجب تهيئة النفوس لتقبل الأزمة والتعامل معها بكل روية وصبر وثبات.

٣- التوبة والرجوع إلى الله والدعاء والتضرع إليه حتى تنكشف هذه الغمة: كما فعل الرسول صلى الله عليه وسلم في غزوة بدر إذ أخذ يدعو الله حتى سقط رداءه عن منكبه، كما يجب على المسلم التعلق بالله والإلحاح بالدعاء يقول صلى الله عليه وسلم: (ما على الأرض مسلم يدعو الله بدعوة إلا آتاه الله إياها أو صرف عنه السوء مثلها ما لم يدعو بإثم أو قطيعة رحم) رواه الترمذي.

٤- أخذ العظة والعبرة والاستفادة من التجارب الماضية: سواء التي مرت على المنظمة، أو تجارب الآخرين، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: (لا يلدغ المؤمن من جحر مرتين).

٥- التروي والتأمل في إيجاد الحلول واتباع منهجية علمية في ذلك ويتم ذلك بقياس الأزمة الحالية على أزمات سابقة والاستفادة منها في تبني بعض أوجه الحل للأزمة الحالية، وتشخيص الأزمة بشكل دقيق وسليم من قبل أشخاص ذوي كفاءة عالية وقدرة على تحليل الأمور بموضوعية واستشراف للمستقبل.

٦- سؤال أهل الخبرة والاختصاص، قال تعالى: **(وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ)**، مثل ما أشار أعوان على ملك مصر بالاستعانة بيوسف عليه السلام في تفسير رؤياه وكذلك عندما عرض يوسف على ملك مصر بتوليته على خزائن الأرض بما لديه من علم وقدرة على التخطيط. وكذلك عندما أشار سلمان الفارسي على الرسول صلى الله عليه وسلم بحفر الخندق.

٧- الشورى يقول الله عز وجل: **(وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ(159)**) سورة آل عمران. وقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم دائم المشورة لأصحابه وهو أعلم منهم.

٨- الثبات على المبدأ والتمسك بالقيم والمثل والأخلاق والسلوكيات الحسنة: فنجد الرسول صلى الله عليه وسلم وأصحابه بالرغم من اشتداد الأذى بهم صبروا وثبتوا على الحق حتى في أحلك الظروف.

٩- إدارة الأزمة تحتاج إلى قائد يمتلك مهارات عالية من الحكمة، وبعد النظر، والتحليل المنطقي للأحداث، وامتلاك روح المبادرة، والشجاعة، والقدرة على التأثير في الآخرين، وتكوين علاقات إيجابية مع الجميع دون استثناء، والحماس والرغبة الجادة في السيطرة على الأزمة.

فالمنهج الإسلامي في إدارة الأزمات منهج متوازن يجمع بين النظرية والتطبيق، ومصلحة الفرد والجماعة. وهو منهج متميز بمنطلقاته الفكرية، ومرتكزاته القيمية، وجوانبه الإنسانية، واهتمامه بالنواحي المادية والمعنوية أثناء التعرض للأزمات، وهذا ما أشارت إليه دراسة محمد (2011). ويركز المنهج الإسلامي في إدارة الأزمة على أهمية الثبات على المبدأ، وعدم التخلي عن العقيدة مهما اشتد الحال، والثقة بالنصر الله لعباده، كما يتجلى ذلك في أزمة حصار الشعب التي خرج منها المسلمون وهم أكثر ثباتًا وتحقق لهم ما يريدون من استمرار الدعوة وظهور الدين رغم ما بذله مشركو قريش من تعذيب مادي ومعنوي للمسلمين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حياتي ودفع الله (2015).

إجابة السؤال الثاني: ما هي المواقف من القرآن والسنة والسيرة التي تدل على فن التعامل مع الأزمات وإدارتها؟

الأمثلة على فن إدارة الأزمات في القرآن والسنة المطهرة كثيرة وقد تمت الإشارة إلى ثلاثة أمثلة في الإطار النظري للبحث وتم تحليلها بحسب مراحل الأزمة زهي الأزمة الاقتصادية في عصر يوسف عليه السلام، وأزمة حصار الشعب في عصر صدر الإسلام، وأزمة غزوة الخندق.

فالتخطيط الاستراتيجي لإدارة الأزمات وجدت أصوله في القرآن والسنة، بينما يعتبر توجهًا حديثًا في الفكر الإداري المعاصر، مما يدل على تميز الإدارة الإسلامية على

الإدارة المعاصرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العزام (2010) ودراسة الزعبي (2012)

ويتميز المجتمع المسلم بالكفاءة في إدارة الأزمات والتعامل معها بكل فعالية وتحويلها لصالح الدين الإسلامي وتحقيق غايته العظمى وهي عبادة الله وحده، وتؤكد على ذلك دراسة الزعبي (2012).

إجابة السؤال الثالث: ما أبرز التوصيات في إدارة الأزمات وفق المنهج الاسلامي؟

١- حسن التوكل على الله والصبر والثبات في مواجهة الأزمات.
٢- أن الأزمة قد تحمل في طياتها الخير الكثير وتعود بالنفع على الأفراد والمنظمات، يقول تعالى: **(وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ).**
٣- التكافل الاجتماعي أثناء الأزمات يقلل من الآثار السلبية للأزمات.
٤- القرآن الكريم والسنة النبوية مصدرين هامين لاستنباط الأساليب والحلول الناجعة في مواجهة الأزمات بمختلف أنواعها ومستوياتها.
٥- تكوين فرق العمل لإدارة الأزمات يعتبر من أهم طرق علاجها بفعالية.

فالمنهج الإسلامي في إدارة الأزمات منهجًا فكريًا متراكمًا يعتبر بمثابة المرجع السليم لاستنباط الحلول الناجحة لما يعصف بالعالم الاسلامي من أزمات لأنه من وحي القرآن والسنة وتؤكد تلك النتيجة دراسة الزيّان (2007) ودراسة العبادلة والظاهر (2013). وتكافل المجتمع المسلم أثناء الأزمة يخفف من الضغوط التي يتعرض لها الأفراد وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حياتي ودفع الله (2015).

التوصيات :

من أهم توصيات البحث:

١- تنمية مهارات الأفراد في استشعار الأزمات قبل وقوعها عن طريق إعمال العقل بما لديهم من طاقات فكرية وعقلية.
٢- احياء مبدأ التكافل الاجتماعي في المجتمع المسلم وتعزيز دوره في مواجهة الأزمات.
٣- إدخال فقه الأزمات وفق المنهج الإسلامي ضمن المناهج الدراسية لإعداد النشء لمواجهة الأزمات بعقيدة راسخة وثابتة عمادها الإيمان بالله عز وجل.

المراجع

ابن كثير، أبو الفداء حافظ بن كثير(٧٤٧هـ) **البداية والنهاية**، تحقيق: علي شيري، ط1٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢) **إدارة الأزمات: الأسباب والعلاج**، القاهرة، دار الفكر العربي.

أبو قحف، عبد السلام (١٩٩٩) **إدارة الأزمات**، مجموعة النيل العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري (١٤٢٣) **صحيح البخاري**، ط دار ابن كثير، دار ابن كثير، دمشق، بيروت.

الجوزيه، ابن القيّم (١٤١٥) **زاد المعاد في هدي خير العباد**، ط٢٧، تحقيق شعيب الأرنؤط وعبد القادر الأرنؤط، مؤسسة الرسالة، مكتبة المنار الإسلامية.

الحملاوي، محمد رشاد (١٩٩٥) **إدارة الأزمات، تجارب محلية وعالمية، ط٢**، مركز بحوث الأزمات، القاهرة، مصر.

حياتي، عمر أحمد المصطفى، ودفع الله، عبد القادر محمد أحمد (٢٠١٥) المنهج النبوي في إدارة الأزمات: صحيفة قريش لمقاطعة بني هاشم وبني عبد المطلب أنموذجًا **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب (السعودية)** مج (٣١) ع (٦٢)، ص ص ٣-٣٩.

الحصار والمقاطعة دروس وعبر، تم استرداده بتاريخ٢٠١٧/٤/٤ متاح على الرابط articles.islamweb.net/media/index.php?page=article&lang=A&id=158363

الخضيري، محسن أحمد (٢٠٠٣) **إدارة الأزمات**، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان الدمشقي شمس الدين أبو عبد الله (٧٤٨هـ) **السيرة النبوية**، تحقيق حسام المقدسي، بيروت: دار الكتب العلمية.

الزيّان، رمضان إسحاق (٢٠٠٧) **الأساليب النبوية والعصرية في فك الحصار عن الدعوة الإسلامية**، مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة، الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى،٢-٣ أبريل، غزة.

الزعبي، محمد مصلح (٢٠١٤) إدارة الأزمات في ضوء السنة النبوية حادثة الإفك أنموذجًا، **بحث منشور، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية**، مج (١٠) ع (٣) ١٤٣٥-٢٠١٤م.

السكارنه، بلال خلف (٢٠١٠) **دراسات إدارية معاصرة**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، الأردن.

السكارنه، بلال خلف (٢٠١٥) **إدارة الأزمات**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الشيخ، سوسن سالم (٢٠٠٣) **إدارة ومعالجة الأزمات في الإسلام، ط١**، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف.

العبادلة، حسن عبد الجليل عبد الرحيم؛ والظاهر، نعيم إبراهيم صالح (٢٠١٣) **منهج النبي صلى الله عليه وسلم في إدارة الأزمات غزوة بدر الكبرى أنموذجًا**، AlManhal Collections, www.almanhal.com,26/04?2017@ Saudi Digital Library Copyright.

عز الدين، أحمد جلال (١٩٩٠) **إدارة الأزمات في الحدث الإرهابي**، الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.

العزام، عمر نايل محمد (٢٠١٠) **منهج التربية الإسلامية في إدارة الأزمات**، رسالة دكتوراه في التربية الإسلامية غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الكيلاني، عبد الله إبراهيم زيد (١٤٣٠) إدارة الأزمة مقاربة التراث والآخر، ط١، **مركز البحوث والدراسات -قطر،ع١٣١، جمادى الأولى ١٤٣٠هـ، السنة التاسعة والعشرون.**

هشام، سامي محمد (٢٠٠٧) **المهارة في إدارة الأزمة وحل المشكلات**، ط١، الجامعة الأردنية، دار البداية للنشر والتوزيع.

المباركفوري، صفي الدين (٢٠٠١-) **الرحيق المختوم**، المكتبة العصرية، ط٤، دار الوفاء للنشر والتوزيع.

محمد، إيثار عبد الهادي (٢٠١١) استراتيجية إدارة الأزمات تأطير مفاهيمي على وفق المنظور الإسلامي، بحث منشور في **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، مج ١٧، ع٦٤، كانون الأول ٢٠١١: ٤٧-٦٣.

نوفل، أحمد (١٤٠٩) **سورة يوسف دراسة تحليلية**، دار الفرقان. الأردن.

الهلباوي، خميس (٢٠٠٦) **التعامل مع الأزمات في علوم الإدارة الحديثة**، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي.

اليازجي، صبحي رشيد (٢٠١١) إدارة الأزمات من وحي القرآن الكريم- دراسة موضوعية **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإسلامية)**، مج١٩، ع٢، ص ص ٣٢١-٣٧٧.

Carla Cardoso (2008) The most effective crisis management occurs When potential crisis are delected.

Shahidur, Rashid and Solmon, Lemma (2012) Strategic Grain Reserves In Ethiopia, Institutional Design and Operational

Performance, in: Ben Lillistone and Andrew Ranallo, Grain Reserves and the Food Price Crisis: Selected Writings from 2008-2012, Institute for Agriculture and Trade Policy.

Lenda, Armond (2008) Crisis management media management damage Control crisis communications strategy, coporate. Available on link www.crisismanagementincorporated.com

قياس مستوى الرغبة النفسية نحو التأجيل وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي

إعداد

م.د.حسين حسين زيدان

استلام البحث : ١٩ / ٥ /٢٠١٨ قبول النشر : ٢٠ / ٦ / ٢٠١٨

ملخص :

يهدف البحث الحالي الى القاء الضوء على مفهوم الميل الى التأجيل بصفة خاصة من خلال عرض الاطر النظرية الموضحة لهذا المفهوم والدراسات السابقة التي تناولته، وهدف ايضا الى قياس درجة الميل الى التأجيل لدى طلبة المرحلة الاعدادية، وهدف كذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الميل الى التأجيل لدى طلبة المرحلة الاعدادية على وفق المتغيرات نوع الجنس (ذكور- اناث) والاختصاص (علمي – ادبي)، وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) من طلبة المرحلة الاعدادية في مدينة بعقوبة وتبنى الباحث اداة ابو غزال (٢٠١٢) والمتكون من (٢١) فقره وقامت الباحث بتحليل الفقرات احصائيا بأسلوبي المقارنة الطرفية (القوة التميزية) وعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي واستخراج الصدق الظاهري من خلال عرض الاداة على مجموعة من المحكمين في اختصاص العلوم التربوية والنفسية واستخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار وقد بلغ معامل الثبات (٨٧%) واستعملت الباحث الحقيبة الاحصائية (SPSS) لتحليل البيانات احصائيا منها (معامل ارتباط بيرسون، واختبار T-test لعينتين مستقلتين واختبار T-test لعينة واحدة) واظهرت نتائج الدراسة انتشار الميل الى التأجيل لدى الطلبة وايضا اظهرت ان الذكور اكثر ميلا الى التأجل من الاناث واتفقت مع الدراسات السابقة واظهرت ايضا ان طلبة الفرع الادبي اكثر ميلا للتاجيل مقارنة بالفرع العلمي وتوصلت الباحث الى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية : الرغبة النفسية ، الميل لتأجيل، طلبة الاعدادية

Abstract:

The goal of current research to shed light on the concept of the tendency to delay , in particular, through the presentation of theoretical frameworks described this concept and previous studies that I've ever had , and aimed also to measure the degree of inclination to delay among the students of middle school , and aimed also to get to know the differences of statistical significance

in the tendency to delay among the students of middle school on according to the variables of gender (males - females) and competence (scientific - literary) , and the sample consisted of 200 students from the middle school in the city of Baquba and adopted researcher tool Abu Ghazal (2012) and consisting of (21) and the the researcher analyzed the paragraphs statistically two methods of comparison terminals (power discriminatory) and the relationship of paragraph in total aggregate extraction honesty virtual through a presentation tool on the set of the arbitrators in the jurisdiction of educational and Psychological Sciences and extraction of stability in a way re- test has reached the plant stability (87%) and Stammelt researcher bag statistical (SPSS) to analyze the data statistically them (Pearson correlation coefficient , and testing of T-test for two independent samples and test T-test for one sample) and the study results showed the spread of apparent tendency to delay the students and also showed that males are more likely to Altagel female and have agreed with previous studies also showed that students branch literary more inclined to postpone compared branch and literary researcher reached to a set of recommendations and proposals .

Keywords : psychological desire, tendency to delay, middle school students

مشكلة البحث :

يشهد عالم اليوم العديد من التوترات والأزمات، والتطورات المتسارعة، التي أثرت على جميع مجالات الحياة، الأمر الذي أدى إلى زيادة الأعباء والصعوبات التي تواجه الفرد، مما دفع بهذا الفرد إلى أن يسوًف في ادائه لبعض المهام، وهذا التسويف قد يكون مقبولا عندما يكون رغم إرادته، أو لأمور تتطلبها المهمة، أما عندما يلجأ الفرد إلى التسويف في كافة أموره حتى اللحظة الأخيرة، عندها يصبح التسويف ظاهرة سلبية لارتباطه بالفشل وما يترتب على كل هذا من نتائج سلبية.(مصلحي،٢٠٠٤)

ويفسر الميل لى التاجيل على وفق الدافعيه التي تحفز الفرد للعمل في نشاط معين ، ان الافراد المؤجلين ينقصهم الدافعيه للقيام بالواجبات والمسؤوليات المناطه بهم ،فحين يكلف هؤلاء الافراد بهذه الواجبات نراهم يتلكئون ويتهربون عن ادائها او قد يشغلون انفسهم في اشياء اخرى ، لذلك يتميز المؤجلون بالسلبيه وعدم الرغبه والاهتمام في

الانجاز ،وان سبب هذه الدافعيه المنخفضه تكمن في المعتقدات التي تقف ورائها ، فعند ما يعتقد الافراد ان الكفاءه والقابليه على انجاز المهمات تنقصهم او انهم غير قادرين وواثقين بجهودهم او بذكائهم وطاقاتهم فأنهم سرعان ما يتوقعون الفشل ومن ثم ترك المهمه او تأجيلهااو عدم انجازها بالصوره المطلوبه . (احمد ، ٢٠٠٨)

ويرى الباحث أن التلكؤ في الأعمال الدراسية ربما تكون ظاهرة شائعة بين طلاب المدارس مما يؤدي ذلك إلى مستوى دراسي منخفض ودرجات ضعيفه وهروب أو تسرب من المادة ، ان الميل الى التأجيل واداء المهام حتى وقت اخر وفي مرحلتها النهائية عن طريق اختلاق الاعذار يؤدي الى عدم القيام بأداء اي شيئ، وان تم ادائه فانه سوف يكون اما مبتور او ناقص وغير مكتمل ويؤدي الى ان ينتقل الانسان من ازمة الى اخرى وتكون المحصلة عدم انجاز او اتمام اي شيئ بالكفاءة والدقة المطلوبتين (النعيم،١٩٩٦)

اهمية البحث

ومما لا شك فيه ان لكل فرد هدف يسعى الى تحقيقه بكل الطرق الممكنه وان لهذا الهدف وقت الى ان نضج وتبلور ولكن من المؤكد ان هناك اختلاف بين هدف واخر ، ومن فرد الى اخر وتختلف طريقة تحيق ذلك الهدف من فرد الى اخر فمنهم من يحاول انجازه بشكل فوري ومنهم من يتاخر في تحقيقه ويرجئ انجا زه من وقت واخر. (قشقوش،١٩٩٩)

وتكمن أهمية البحث في جانبين :

أولاً- الأهمية النظرية:

١. يشير إلى دور الميل للتاجيل في حياة الفرد الاسرية والاجتماعية والمدرسية مما يقتضي دراسته دراسة علمية .
٢. أن يتعـرّف البـاحثون والمعلمـون والمدرسـون والمرشـدون التربويـون ومـدراء المدارس في في وزارة التربية على مفهوم الميل للتاجيل والإفادة منه.
٣. أن يحقق إضافة جديدة للمكتبة العراقية.
٤. يتناول شريحة مهمة وهي شريحة طلبة الإعدادية الذين سيكونون قادة وبناء البلد في المستقبل.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. يسهم البحث في تقديم وصف وتشخيص للميل للتاجيل لطلبة المرحلة الإعدادية، يمكن الافادة منه من قبل العاملين في مجال الارشاد التربوي في المدرسة .
٢. .التعرف على الفروق في مستوى تأثير الميل للتاجيل على الطلبة بحسب متغيري نوع الجنس (ذكور ، اناث) و الفرع الدراسي (علمي، ادبي).
٣. تحفيز الباحثين على اجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية اخرى كـ(المتوسطة والجامعية) و ربط متغير البحث الحالي بمتغيرات اخرى .

حدود البحث

الحد الموضوعي:- اقتصر البحث الحالي على دراسة الرغبة النفسية نحو التأجيل.
الحد المكاني :- اقتصر البحث الحالي على المدارس الاعدادية والثانوية لمدينة بعقوبة.
الحد البشري:- اقتصر البحث الحالي على طلاب المرحلة الاعدادية.
الحد الزماني:- تمت هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٧- ٢٠١٨.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى ما يأتي:-

١- قياس درجة الميل الى التأجيل لدى طلبة المرحلة الاعدادية.
٢- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الميل الى التأجيل لدى طلبة المرحلة الاعدادية على وفق المتغيرات الاتية :-

أ - نوع الجنس (ذكور- اناث).
ب-الاختصاص (علمي -ادبي).

تحديد المصطلحات

اولا الرغبة النفسية :-

❖ عرفها ربيعى٢٠٠٦ : هو دافع يشعر الفرد بغايته وبهدفه، أي يتصور أن هذه الرغبة ترضي حاجة لديه كالرغبة إلى قراءة كتاب معين أو مكالمة إنسان معين، وتتميز الرغبة باحتواء صبغة الشوق والولع. (ربيع ٢٠٠٦)
❖ عرفها عبد الحميد ٢٠٠٩ : نوعٌ من الإحساس يعبّر عن اختلال في التوازن العضوي في العلاقة بين الفرد و المحيط؛ بحيث إنّ هذه العضويّة لا تستطيع استعادة توازنها إلّا بعد تلبية هذه الحاجة . (عبد الحميد،٢٠٠٩)

ثانيا- الميل الى التأجيل :-

❖ ويعرفه (العنزي،٢٠٠٣) هو الفشل في آداء نشاط في إطار الزمن المرغوب أو تأجيل حتى آخر دقيقة لنشاطات يقصد الفرد أساساً أن ينتهي منها خصوصا عندما تؤدي إلى درجة عدم الإرتياح إنفعاليا.
❖ ويعرفه ابو غزال (٢٠١٢) ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الاكاديميه واكمالها وينتج عنه شعور الفرد بالتوتر (ابو غزال،٢٠١٢)
وقد تبنى الباحث تعريف ابو غزال كتعريف نظري ٠

وعرفه اجرائيا :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الميل الى التأجيل الذي تبنه الباحث.

الاطار النظري ودراسات سابقة:

النظريات التي فسرت مفهوم الميل الى التأجيل

اولا – نظرية افرت وفيراري:-

افرت وفيراري Effert and Ferrari (1989) على نمط معرفي (عقلي) يسمى بالتأحيل القراراتي أي التأجيل المرتبط باتخاذ القرارات أو عدم اتخاذ القرار

العصابي فذكرا أن التأجيل المرتبط باتخاذ القرارات يمكن وصفه على أنه التأجيل المعتمد في صنع القرار في حدود فترة زمنية معينة ويمكن النظر إلى التأجيل في صنع القرار على أنه نمط استجابي يسبب عدم الارتياح الذاتي للفرد أو عدم الإحساس بالأداء الوظيفي الجيد بسبب التأخر، وتشير هذه الدراسة إلى أن أولئك الذين لديهم تأجيلٌ يتعلق باتخاذ القارات قد يفشلون في التقدير المعرفي لكل احتمالات المهمة ومن ثم فإنهم يسرعون في الأداء كلما اقترب الموعد النهائي للمهمة، ومن هنا تزداد احتمالية الأداء الضعيف. إن هؤلاء الذين لديهم صفة التأجيل يشعرون في الغالب بانخفاض مستوى تقديرهم للذات، ومن ثم تتكرر نفس الدورة في موقع صنع القرار التالي. ويوضح جانيس Janis على عدم القدرة على اتخاذ القرار أنه ميكانزم سوء تكيف مَرضَي للتعامل مع الصراعات في مرحلة صنع القرار.

أن المؤجلين يرجئون التكفير في البدائل المتعارضة وبالتالي فإنهم يتجنبون المواجهات المجهدة ويميلون إلى النسيان أو الشرود وقد يكون انخفاض مستوى تقدير الذات هو الدافع وراء عدم القدرة على اتخاذ القرار.(Seneca,1997)

ثانيا – نظرية لاي :-

ن التأجيل السلوكي وهو الميل العام لتأجيل معظم المهام اليومية قد ينشأ عن نظرة الفرد لمشروعاته الشخصية بتشاؤم شديد والمبالغة في تقدير الوقت الذي يحتاجه في إكمال المهمة. أو بالتفاؤل الشديد وعدم تقدير الوقت الضروري لإكمال المهمة بطريقة معقولة وقد أرجعت كثيرٌ من الدراسات التأجيل القراراتي والسلوكي إلى انخفاض الثقة بالذات وارتفاع قلق والاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان وعدم التنظيم وعدم والمنافسة وفقدان الطاقة. (Burkak,1999)

وقد يشترك الموجلون في العديد من الصفات المرتبطة بسلوكيات إعاقة الذات، فقد وجد فيراري أن المؤجلين لاتخاذ القرار بالمقارنة بغير المؤجلين أظهروا انخفاضاً كبيراً في تقدير الذات وقلقا اجتماعياً أكثر وكذلك ارتباك الذات، والأكثر من ذلك فإن المؤجلين ذكروا أنهم ينغمسون في استراتيجيات إعاقة الذات أكثر مما ينغمس غير المؤجلين في هذه الاستراتيجيات وأن المؤجلين لديهم وعياً اجتماعياً أكبر مما لدى غير المؤجلين وأن لديهم ميولا نحو إعاقة الذات، وكانت الاختلافات بينهم وبين غير المؤجلين اختلافات ذات دلالة في هذا الشأن ولكنهم (أي المؤجلين) لم يختلفوا اختلافاً ذا دلالة عن غير المؤجلين في الذكاء اللفظي أو الذكاء المجرد.

دراسات سابقة:-

١- دراسة وأجرت أوزير- بيلج (Ozer-Bilge, 2011) دراسة على طلبة الثانوية العامة وطلبة الجامعة لمرحلة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا في تركيا؛ لمعرفة مدى انتشار ظاهرة التاجيل للاختبارات . تكونت عينة الدراسة من (448) طالبا وطالبة (١٤٩ إناث و٨٣ ذكور) من مرحلة الثانوية العامة و(١٥٠) طالبا

جامعيا لمرحلة البكالوريوس (٨٠ إناث و٧٠ ذكور) و(148) من الدراسات العليا (٨٤ إناث و٦٤ ذكور). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمستويات التعليمية المختلفة فيما يخص ظاهرة التأجيل، حيث كان طلبة الجامعة لمرحلة البكالوريوس يؤجلون أكثر من طلبة الدراسات العليا وطلبة الثانوية العامة. (Grand,1999)

٢- وأجرى أبو غزال (٢٠١٢) دراسة هدفت التعرف إلى مدى انتشار الميل للتاجيل وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالباً وطالبةً من جميع كليات جامعة اليرموك بالاردن. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في انتشار التاجيل للاختبارات تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة مستوى السنة الرابعة، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. (ابو غزال،٢٠١٢)

إجراءات البحث

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من (16997) طالبًا وطالبة في المدارس الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي في مدينة بعقوبة مركز محافظة ديالى للعام الدراسي(٢٠١٧- ٢٠١٨) بواقع (١٣٠٤٣) طالبًا وطالبة في الفرع العلمي و(٣٩٥٤) في الفرع الأدبي.والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

الفرع العلمي	الفرع الادبي	المجموع الكلي
١٣٠٤٣	٣٩٥٤	١٦٩٩٧

عينة البحث

استخدم الأسلوب المرحلي العشوائي في اختيار عينة البحث ، وقد تم اختيار عدد من المدارس بصورة عشوائية بفرعيها العلمي والأدبي ومن كلا الجنسين، والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)
عينة البحث

جنس المدرسة	عدد الطلبة	جنس المدرسة	عدد الطلبة
مدارس الذكور		مدارس الاناث	
ثانوية طرفة بن العبد	٥٠	ثانوية عائشة	٥٠
ثانوية السلام	٥٠	ثانوية امنة بنت وهب	٥٠

المجموع	١٠٠		١٠٠	٢٠٠

أداة البحث

مقياس الميل الى تأجيل

بعد اطلاع الباحث على الادبيات ودراسات السابقة في موضوع الميل الى تأجيل تبنى الباحث مقياس الميل الى تأجيل المعد من قبل ابو غزال (٢٠١٢) المكون من (٢١) فقر ات وللمقياس خمس بدائل هي (تنطبق بدرجة ضعيفة جدا – تنطبق بدرجة ضعيفة- تنطبق بدرجة متوسطة- تنطبق بدرجة مرتفعة- تنطبق بدرجة مرتفعة جدا)

الخصائص السيكومترية

١. الصدق الظاهري للمقياس Face Validity

ويقصد به مدى تمثيل الاختبار للمحتوى المراد قياسه ،ويشير ايبل(1972) Ebell الى ان افضل طريقة للتأكد من صدق المقياس هو عرض فقراته على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية التي وضع لاجلها (Donohue,1997) وقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما عرض المقياس ملحق(١) من المتخصصين في التربية وعلم النفس وقد حصلت فقراته على نسبة اتفاق تراوحت ما بين (٨٠%).

٢. التحليل الاحصائي للفقرات: Statistical Analysis Items

أ: اسلوب المجموعتين المتطرفتين (القوة التمييزية للفقرات)

يعرف التحليل الاحصائي انه الدراسة التي تعتمد على التحليل المنطقي الاحصائي والتجريبي لفقرات الاختبار وذلك للتعرف على قوة تمييز الفقرة Hem) Discrimition power) لغرض تحسينها واعداد الصيغة النهائية للاختبار .(الظاهر واخرون، ١٩٩٩)

وقد تم حساب القوة التمييزية للفقرة بتطبيق المقياس على عينة من ٢٠٠ طالب وطالبة وقد تم حساب نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا و(٢٧%) من الدرجات الدنيا حيث بلغ عدد الاستمارات (٥٤) استمارة لكل مجموعة (العليا- الدنيا) فبلغ مجموع الاستمارات الخاضعة للتحليل الاحصائي للمجموعتين (١٠٨) وقد تراوحت القيمة التائية المستخرجة ما بين (١،٤١٥-٨،٦١١) إذ تم الإبقاء على الفقرات الدالة إحصائيا والتي كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) تحت مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وبذلك فقد تبين إن جميع فقرات المقياس مميزة على وفق هذه الدلالة والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

يوضح القوة التمييزية لفقرات الميل الى التأجيل

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٤,٤٤٢	١,١١٧	٣,٠٧٣	١,١٥٠	٨,٣١٤
٢	٣,٨١٠	١,٢٩٨	٢,٢٤٢	١,٢٢٦	٨,٥٥٧
٣	٣,٦٣١	١,٣٢١	٢,٨٥٢	١,٥٥	٣,٧٧٦
٤	٤,٢٧٣	١,٠٤٦	٣,٧٧٨	١,١٧٧	٣,٠٦١
٥	٣,٩١٥	١,٠٢٧	٣,١٨٩	١,٥٤٥	٣,٨١٤
٦	٣,٧٥٧	١,٣٦٦	٢,٢٠٠	١,١٨١	٨,٤٠٧
٧	٤,١٤٧	١,١٨٤	٣,٤٣١	١,٣٦٥	٣,٨٥٩
٨	٣,٨٠٠	١,٢٧٦	٢,٧٤٧	١,٦١٧	٦,٥١٥
٩	٣,٥٥٧	١,٣٨٩	٢,٨٦٣	١,٣٨٠	٣,٤٥٧
١٠	٤,٤٣١	١,١٤٥	٢,٩٣٦	١,٢٥٣	٨,٥٨٢
١١	١,٦٨٣	٠,٧٣٣	١,٠١٩	٠,١٤٠	٨,٩٢٣
١٢	١,٥٢٤	٠,٧٦٩	١,٠١٩	٠,١٤٠	٦,٤٩٠
١٣	١,٤٤٥	٠,٦٧٠	١,٠١٩	٠,١٤٠	٦,٢٤٧
١٤	١,٤٧٥	٠,٧٤٢	١,٠٦٩	٠,٢٥٥	٥,١٩٤
١٥	١,٥٧٤	٠,٧٥٢	١,٠١٩	٠,١٤٠	٧,٢٧٦
١٦	١,٦٠٤	٠,٧٨٨	١,٢١٧	٠,٤١٤	٤,٣٥٦
١٧	١,٧٨٢	٠,٨٧٨	١,٠١٩	٠,٤٣٣	٨,٦١١
١٨	١,٤٥٥	٠,٧١٤	١,٢٤٧	٠,٣٤٧	٢,٥٠٠
١٩	١,٤٢٥	٠,٦٨٣	١,٠١٩	٠,١٤٠٠	٥,٨٤٩
٢٠	١,٤١٥	٠,٦٢٠	١,٠٦٩	٠,٢٥٥	٥,١٨٩
٢١	١,٥٠٥	٠,٧٥٦	١,٠١٩	٠,١٤٠	٦,٣٣٦

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة ومن الواضح تكون الفقرة صادقة اذا كان معامل الارتباط بينها وبين الاختبار الكلي عالياً، حيث تمثل

الدرجة الكلية للمقياس المحتوى السلوكي الذي يقيسه الاختبار إذ ان الفقرة الواحدة تمثل جانباً صغيراً من هذا المحتوى، وكلما كانت درجة الارتباط عالية دل ذلك على تجانس الفقرة في قياسها للظاهرة التي يقيسها الاختبار، وبالتالي يمكننا التأكد من ان كل فقرة من فقرات المقياس تقيس السمة التي يسعى المقياس لقياسها (Nunnally, 1978).

لذا استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ(٢٠٠) استمارة وهي الاستمارات أنفسها التي خضعت للتحليل الاحصائي في ضوء اسلوب المجموعتين المتطرفتين، وقد كان معامل الارتباط يتراوح ما بين (٠,٣٨-٠,٨١) ولاختبار الدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط تم استخراج القيمة التائية لها وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كما في الجدول (٤).

جدول (٤)

رقم الفقرة	القوة التميزية	رقم الفقرة	القوة التميزية
١	٠,٧٧	١٢	٠,٤٠
٢	٠,٥٢	١٣	٠,٥٤
٣	٠,٥٤	١٤	٠,٥٨
٤	٠,٨١	١٥	٠,٣٨
٥	٠,٦٣	١٦	٠,٥٥
٦	٠,٧٤	١٧	٠,٤٦
٧	٠,٧٤	١٨	٠,٣٢
٨	٠,٦٣	١٩	٠,٥٠
٩	٠,٥٦	٢٠	٠,٦٣
١٠	٠,٧٢	٢١	٠,٤٨
١١	٠,٦٢		

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار (Test-Re Test) اذ ان الثبات وفق هذه الطريقة هو مقدار الارتباط بين الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عند تطبيق الاختبار في المرة الاولى واعادة تطبيقه في المرة الثانية يسمى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار كما يسمى بثبات الاستجابه (zellary,1980,:P52) وقد حسب الثبات بتطبيق الاختبار على (٥٠ طالباً وطالبه) وتم اعادة الاختبار عليهم بعد مرور اسبوعين، وان المدة بين الاختبارين يجب ان لا تكون طويلة بحيث ينسى الطالب نتيجة تعلم اشياء جديدة او ان حالته تتغير من شكل لاخر اوقصيرة بحيث يتذكر اجابات

الاختبار الاول لذا يجب ان تترواح المدة بين الاختبار الاول والثاني مابين (١٠-٢٠ يوماً) وقد كانت قيمة معامل الارتباط (٨٧، ٠) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣١٢، ٠) ومستوى دلالة (٠٥، ٠). (الظاهر واخرون ، ١٩٩٩)

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (٢١) فقرات وامام كل فقرة خمسة اجابات هي (تنطبق بدرجة ضعيفة جدا – تنطبق بدرجة ضعيفة- تنطبق بدرجة متوسطة- تنطبق بدرجة مرتفعة- تنطبق بدرجة مرتفعة جدا)، تم الاتفاق في عملية تصحيح المقياس على اعطاء الدرجة (٥) الى البديل الاول والدرجة (٤) الى البديل الثاني والدرجة (٣) للبديل الثالث والدرجة (٢) للبديل الرابع ودرجة(١) للبديل الخامس على التوالي للفقرات الايجابية وعكس ذلك في الفقرات السلبية وتحسب الدرجة عن كل فقرات المقياس لذلك فان اعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (١٠٥) درجة، واقل درجة هي (٢١) درجة، هذا وبلغ الوسط الفرضي للمقياس(٦٣) درجة.

الوسائل الاحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (spss)

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن عرض وتفسير النتائج التي توصل إليها الباحث في ضوء الأهداف والفرضيات نتيجة لتطبيق أداة البحث.

إن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل بلغ عددها (٤٠٠) استمارة وبواقع (٢٠٠) استمارة للذكور و(٢٠٠) استمارة للإناث ،.وسيتم عرض النتائج بالشكل الآتي.

أولا- عرض الفروض ومناقشتها:-

اولا مستوى الميل الى التاجيل لدى طلبة المرحلة الإعدادية ؟

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب متوسط درجات الطلبة الكلية على اختبار الميل الى التاجيل فبلغ (75.09) درجة وبانحراف معياري قدره (12.55) وعند مطابقة هذه القيمة مع الوسط الفرضي البالغ (44) باستخدام الاختبار التائي وجد أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (9.48) درجة وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي دالة إحصائيًا والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول(٥)

المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية على **مقياس الميل الى التاجيل**

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
200	75.09	12.55	66	9.48	1.96

ثانيا- معرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى الميل الى التاجيل لطلبة المرحلة الإعدادية تبعًا للمتغيرات الاتية :-

أ- الجنس :ذكور – إناث.

توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الميل الى التاجيل بين الذكور والإناث . في حين وجد أن الوسط الحسابي للذكور (65.33) بانحراف معياري قدره (14.89) والوسط الحسابي للإناث (64.65) بانحراف معياري قدره (9.78) ، وأظهرت نتائج استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في اختبار الميل الى التاجيل دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (3.3) وهذه القيمة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) والجدول(٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

يبين نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في اختبار الميل الى التاجيل

المؤشر الإحصائي / الجنس	العدد	المتوسط المحقق	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى دلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	100	65.33	14.98	3.3	2	0.05
اناث	100	64.65	9.78			

ب- الفرع الدراسي :علمي – أدبي.

توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الميل الى التاجيل بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الادربي . في حين وجد أن الوسط الحسابي للفرع العلمي (67.56) بانحراف معياري قدره(13.73) والوسط الحسابي للفرع الادبي (65.15) بانحراف معياري قدره (10.44) ، وأظهرت نتائج استخدام الاختبار التائي إن الفروق بين متوسط درجات طلاب الفرع العلمي ومتوسط درجات طلاب الفرع الادبي في اختبار الميل الى

التاجيل دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 حيث كانت القيمة التائية المحسوبة.(5.92) وهذه القيمة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) والجدول(٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

يبين نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الفرع العلمي ومتوسط درجات الفرع الأدبي في اختبار الميل الى التاجيل

المؤشر الإحصائي / الفرع	العدد	المتوسط المحقق	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى دلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ادبي	100	67.56	13.73	5.92	2	0.05
علمي	100	65.15	10.44			

ثانيًا :مناقشة النتائج

مناقشة الفرض الاول : ان مستوى الميل الى التاجيل لدى طلبة المرحلة الإعدادية وكما عبر عن ذلك بالهدف الأول ؛ فقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي إن متوسط درجات أفراد العينة في مستوى الميل الى التاجيل بلغ (75.09) وبانحراف معياري قدره (12.55) وعند مقارنة هذه القيمة مع الوسط الفرضي البالغ(44) باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وجد أنها تساوي (9.411) وهي أكبر من الجدولية البالغة) (2عند ومستوى دلالة (0.05) وتدل هذه النتيجة على ارتفاع الميل الى التاجيل لدى افراد العينة ،وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في إقرار الميل الى التاجيل في هذه المرحلة مثل دراسة 1993 الذي أقر بإمكانية حصول الميل الى التاجيل لدى الشخص بمجرد تعرضه الى حالة من الصراع والتوتر النفسي الذي يجعل الفرد في حالة القلق المستمرة ، التي أوضحت أسباب حدوث الميل الى التاجيل متمثلة بمظاهر عدة منها قلق المدارس الثانوية, ,التوتر ومشاعر القلق نتيجة توقع حدوث موقف اجتماعي والأفكار المتعلقة باللقاءات الاجتماعية ، وبهذا نستطيع القول أن نتائج البحث الحالي تتفق مع نتائج الدراسات السابقة.

وفيما يخص الفرض الثاني الذي ينص هل اتوجد فروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى الميل الى التاجيل لطلبة المرحلة الإعدادية تبعًا للمتغيرات (الجنس ذكور- اناث) و متغير (الفرع الدراسي العلمي - الادبي) ،اما متغير الجنس فقد أظهرت نتائج استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الميل الى التاجيل ولصالح الذكور، وبهذا تتفق هذه الدراسة مع دراسة أوزير- بيلج Bilge, (Ozer-2011) التي توصلت دراسته إلى أن الميل الى التاجيل يحصل لدى الذكور

بشكل ملحوظ لأسباب ذاتية منها الخوف من اقامة علاقات جديدة وخاصة مع افراد جدد سواء في المدرسة او المجتمع المحلي كون تلك العلاقات تسبب التوتر والخوف من الافراد الاخرين مما يؤدي الى القلق وضعف التفاعل الاجتماعي، وكذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ابو غزال (٢٠١٢) التي كانت نتائجها تؤكد أن الميل الى التاجيل لدى الذكور أعلى من الإناث .وظهر هذا واضحًا عندما أقرت حصول الميل الى التاجيل لدى الذكور أعلى من الإناث، وهذا يعود إلى اختلاف واضح في كون ان التنشئة الاجتماعية للذكور تمنحهم مساحة من الحرية مما يجعلهم في مواجهة متجددة مع خبرات جديدة فيتعرضون من خلالها الى التوتر والقلق عند اقامة علاقات جديدة ، ان الإناث محددة العلاقات الاجتماعية مقارنة بالذكور مع القيود التي يضعها المجتمع والاسرة.

اما نتائج المتغير الثاني للفرض الثاني المتعلق بالفرع الدراسي (علمي- ادبي) فأن طلبة الفرع الأدبي أعلى نسبة من القلق من طلبة الفرع العلمي ، وهذه النتيجة منطقية كون طلبة الفرع الأدبي اكثر اندماج بأدوات المجتمع بما يتوفر من وقت لديهم قياسا بالفرع العلمي ولديهم رغبة ودافعية بالنقاش والمطاولة النفسية وذلك نتيجة لما يمتلكون من ثراء اللغة والمشاعر والتخيل بحكم المواد التي يدرسونها ونشاطاتهم وخاصة الرياضية والفنية وهذه يؤدوها بتفوق على أقرانهم من الطلبة في الفرع العلمي من حيث قدرتهم على التأليف والشعر وكتابة القصص هيأت لهم فرصة في اللجوء إلى أنواع القلق الإيجابي والسلبي ، وهذه تتبع ظروفهم النفسية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية ، فإن كانت إيجابية وتخدم طموحاتهم وميولهم فإنهم سوف يتجهون إلى السلوكيات الإيجابية ونجده واضحًا لدى طلبتنا من خلال كفاحهم ومقاومتهم للظروف الصعبة التي يعيشها البلد ، كما ان دراسة أوزير- بيلج (Ozer-Bilge, 2011) والتي تشير إلى إمكانية تحقيق تفاعل وتكيف اجتماعي ونجدهم ذا أحلام وطموحات ورغبة في التفوق . وهذه النتيجة تدعمها دراسة الميل الى التاجيل وتوجيهه بالاتجاه الذي يخدم الطالب وأسرته وصولا إلى تقدم مجتمعه وإذا ما استطعنا فهم هذه المرحلة التي يمر بها المراهق وكذلك التبصر في كيفية التعامل معه وتوجيهه بحيث تساعده على إدراك ما يريده وما يطمح إليه وما يخدمه لنصل إلى استثمار أمثل لطاقاته من خلال توجيهه الوجهة السليمة.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحث بالآتي-:

١- ضرورة عمل برامج إرشادية في المدارس الإعدادية لخفض ميل الطلبة الى التأجيل للواجبات الاكاديمية الذي ينعكس على مستوى الطالب النفسي والتحصيل العلمي.

٢- ان يكتسب الطلبة مهارة ادارة الوقت في المواقف المثيره للقلق في الواجبات الدراسية .

٣- محاولة أيجاد مناخ مدرسي خالي من التوترات تبعث على الخوف لدى الطالب من المدرسة وكراهية الاختبارات التي تنمي ثقافة التأجيل لدى الطلبة وذلك من خلال اللقاءات الثقافية الدورية والنشاطات الرياضية التي تقام داخل المدارس.

المراجع :

ابو غزال، معاوية (٢٠١٢): التسويف الاكاديمي واسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعين، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد ٨، العدد،٢، ٢٠١٢، ١٤-٢٧.

احمد، عيطة محمد (٢٠٠٨): التلكؤ الاكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، المكتبة الالكترونية، اطفال الخليج العربي.

ربيع،محمد شحاته(٢٠٠٦): اصول الصحه النفسيه، دار غريب ،القاهره ،مصر ٠

ربيع،محمد شحاته (٢٠٠٨) : قياس الشخصية ، دار المسيرة، ط١، عمان ،الاردن.

عبد الحميد، جابر (١٩٨٥): سيكلوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة.

الظاهر، زكريا محمد واخرون (١٩٩٩) مباديء القياس والتقويم في التربية ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.

العنزي، فريج والدغيم (٢٠٠٣): سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية بالكويت، مجلة التربية، جامعة المنصورة، العدد٥٢، الجزء الثانمي، ١٥١.

قشقوش، ابراهيم، ومنصور، طلعت (١٩٩٩): دافعية الانجاز وقياسها، ط١، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.

مصلحي،عبد الرحمن والحسيني ناديه (٢٠٠٤) :التلكؤ الاكاديمي لدى عينه من طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة كلية التربية جامعة الازهر، العدد١٢٦، الجزء الاول، ديسمبر، القاهرة.

النعيم، فؤاد حسين (١٩٩٦): الارجاء الاكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الاحسا، المملكة العربية.

Burka,c. (1999): Getting over the L lldo it tomorrow blues current Health 2, vol 2, vol 26, no.2.

Donohue, T. L, wong, E, H. (1997): Achievement motivation and college satisfaction intradition students college stradition

students college student, Jouudent Journal, vol. zb, n.4.
Ebell, R.L. , (1972) Essential of Educational measurement Englewood Cliffes N.J: prentice – Hall,.
Effert, Ferrari, (1989): Decisional procrasti Examining personality corevelates, Journal of social Behavior and personality, vol.4 (1).
Grand, c. (1999): Getting over the L lldo it tomorrow blues current Health 2, vol 2, vol 26, no.2.
Jansen & cortn(1999):strategies for teaching students with learning and bacon
Nunnally, J. C. (1978). Test and Measurement. New York : McGraw – Hillbook Co, Inc.
Robert, (1984): can teachers motivate student the Educational foram, No.16.
Senecal, lavooie, Koesther, (1997): Trait and situation fectors in procra stinatin intwractional model. Journal of social bchavior, personality. Vol. 12, No.4.

صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة المتزوجات وغير المتزوجات

إعداد

د. ولاء أحمد عبدالفتاح عبدالرحمن

كلية التربية بوادي الدواسر – جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

استلام البحث : ٢٤ / ٥ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٢٢ / ٦ / ٢٠١٨

الملخص :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة، ومعرفة الفروق بين المتزوجات وغير المتزوجات في كلا المتغيرين، حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس صورة الجسم إعداد شقير(٢٠٠٢)، ومقياس التوجه نحو الحياة إعداد الانصاري (٢٠٠٢) على عينة مكونة من (٣٨١) طالبة من طالبات كلية التربية بمحافظة وادي الدواسر جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. وقد أظهرت النتائج التوجه الإيجابي نحو الحياة، وصورة الجسم الإيجابية لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين عينة الدراسة في صورة الجسم والتوجه نحو الحياة تعزى إلى الحالة الزواجية.

كلمات مفتاحية: مفهوم الذات، اضطراب صورة الجسم، التفاؤل.

Abstract:

The present study aims to reveal the relationship between body image and life orientation, and to know the differences between married and unmarried in both variables, where the researcher apply the scale of body image prepared by Shukir (2002), and the scale of life orientation prepared by Al-Ansari (2002), on a sample of (381) female students from the faculty of education in Wadi Aldawasir, Prince Sattam bin Abdulaziz University. The results showed a positive life orientation and a positive body image in the study sample, the results also showed positive correlation between body image and life orientation, while the results did not show

differences between the study sample in body image and life orientation attributed to marital status.

Key Words: Self Concept, Body Image Disorder, Optimism.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

يحتل الجسم مكانة هامة بالنسبة للفرد من الناحية الثقافية والاجتماعية ويلعب دوراً هاماً في حياته، وفي علاقته مع نفسه ومع الآخرين، فهو وسيلة لتحقيق الاتزان الانفعالي والوجداني للفرد عن طريق الاعتناء بالصورة الجسدية ومحاولة إظهارها بطريقة ترضي مقاييس الصورة المثالية للمجتمع، وما من شأنه أن يحقق الرضا عن الذات والثقة بالنفس (الخولي، ١٩٩٦: ١٦٨).

حيث يبدأ الفرد حياته في هذا العالم ولا يعدو كونه كائناً فيزيقياً مجرداً من أي خبرات شخصية، ومع استمرارية عملية النمو وتعقدها، يبدأ في تكوين نظرة نحو ذاته تتضمن أفكاراً ومشاعراً وإدراكات ومعتقدات، فيكون الفرد مفهوماً نحو ذاته Self-Concept يشمل مختلف جوانب شخصيته الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية.

ويعد المظهر الجسمي من الأمور الرئيسة التي تشغل بال كثيراً من الناس، ويظهر ذلك جلياً في النظرة الخارجية التي تختص بالتأثيرات الاجتماعية للمظهر، والنظرة الداخلية التي تشير إلى التجارب أو الخبرات الشخصية التي تختص بالمظهر، أو بما يبدو عليه الفرد في الواقع، والنظرة الداخلية بمعناها الواسع هي ما أطلق عليه علماء النفس صورة الجسم Body Image (الدسوقي،٢٠٠٦: ١٥).

فصورة الجسم هي الفكرة الذهنية للفرد عن جسمه (طه وآخرون، ٢٠٠٣: ٤٧١)، أو شكل الجسم كما نتصوره في أذهاننا والطريقة التي يبدو بها الجسم لأنفسنا (فايد، ٢٠٠٤:١٢٥). وما تتضمنه صورة الجسم من أفكار ومشاعر وإدراكات تندرج تحت مفهوم الذات وتشكل بعداً من أبعاده الأساسية، لا سيما أنها تتضمن صفات وخصائص تشكل في مجملها مكوناً من مكونات مفهوم الذات، وعلى هذا فإنه إذا كانت هناك متغيرات متباينة سواءً أكانت نفسية داخلية أو بيئية خارجية تعوق قدرة الفرد على التواصل الفعال والتوافق السليم مع بيئته المحيطة، فإن صورة الفرد السلبية نحو جسمه أو عدم رضاه عنها، قد يكون أحد هذه العوامل التي تعوق توافقه مع ذاته وبيئته المحيطة به وفي أن ذاته تكون سبباً في معاناته من اضطرابات سلوكية تعكس عدم اتزانه وسوء توافقه (مياه، ٢٠٠٨: ٣).

فالصورة التي يكونها الفرد عن جسمه لها تأثير بالغ الأهمية على أفكاره ومشاعره وسلوكه، ويذكر (Fisher,1986: 63) أن تجارب الفرد مع جسمه على أنه مادة نفسية قد تتدخل بشكل واسع في حياته، وأن هذه الصورة المدركة للجسم لا يمكن الهروب منها، وبسبب النظرة المحتومة لإدراكه هذا فأنها تمتلك تأثيراً كبيراً عليه.

وينظر (دسوقي، ١٩٨٨: ١٩١) إلى صورة الجسم باعتبارها التصور العقلي للفرد عن جسمه، وهي مستمدة من الاحساسات الباطنة، وتغيرات الهيئة، والاحتكاك بالأشخاص، والأشياء في الخارج، والخبرات الانفعالية، والخيالات. وتذكر (شاهين ومنيب، ٢٠٠٣: ٣٤٨) أن صورة الجسم ظاهرة مركبة تحتوي مكونات فسيولوجية وسيكولوجية واجتماعية، وأنها ليست مطابقة للصورة الواقعية للجسم، وإنما تتدخل عوامل عديدة شعورية ولا شعورية لتشكيل التصور الخاص لكل شخص عن جسمه.

ويؤكد (عبدالحميد وكفافي، ١٩٨٩: ٤٨٨) على المحتوى الفيزيقي والوظيفي لصورة الجسم (إدراك الجسم)، واتجاهاتنا نحو هذه الخصائص (مفهوم الجسم)، وعلى الطبيعة الشعورية واللاشعورية لهذه الصورة الذهنية، والتي تسهم في تقييمنا لذواتنا، وما لها من أثر بالغ على تفاعل الفرد الاجتماعي ونمو وتطور شخصيته. كما يشير (كفافي والنيال، ١٩٩٦: ٢٠) إلى الدور الفعال لصورة الجسم فيما يكونه الفرد من تقييمات ذاتية عن جسمه سواء كانت لصورة ناقصة أو متكاملة وهى أساسية في تكوين الذات وإدراك الآخرين.

ويتفق الباحثون أن صورة الجسم مفهوم متعدد الأبعاد، فيرى (أنور، ٢٠٠١: ١٣٦) أن صورة الجسم تتحدد بعدة عوامل هي: تناسق أجزاء الجسم، والشكل العام للجسم، والكفاءة الوظيفية للجسم، والصورة الاجتماعية للجسم. أما (كفافي والنيال، ١٩٩٦) فقد وضعا أربعة أبعاد لصورة الجسم هي: الوزن، والجاذبية الجسمية، والتآزر العضلي، وتناسق أعضاء الجسم. وتذكر (Tsukada, 2003: 10) أن مفهوم صورة الجسم يشتمل على عدة أبعاد هي: حجم الجسم، وأجزاء الجسم، وتوظيف الجسم، وشكل الجسم.

ويرى (فايد،٢٠٠٦: ١٧٧) أن صورة الجسم تنقسم إلى ثلاثة أبعاد هي: الرضا عن مظهر الجسم، وملامح الوجه والشكل الخارجي، والمظهر بصفة عامة. بينما ترى (شقير، ١٩٩٨: ٢٠٤) أن صورة الجسم تنقسم إلى ستة أبعاد هي: الجاذبية الجسمية، والتناسق بين مكونات الوجه الظاهرية، والتناسق بين شكل الوجه وباقي أعضاء الجسم الخارجية والداخلية، والمظهر الشخصي العام، والتناسق بين الجسم والقدرة على الأداء لأعضاء الجسم المختلفة، والتناسق بين حجم الجسم وشكله ومستوى التفكير.

وتشتمل صورة الجسم على مكونين أولهما المثال الجسمي Body Ideal وهو النمط الجسمي الذي يعتبر جذاباً ومناسباً من حيث العمر وثقافة الفرد، والمكون الثاني هو مفهوم الجسم Body Concept ويشمل الأفكار والمعتقدات والحدود التي تتعلق بالجسم فضلاً عن الصورة الإدراكية التي يكونها الفرد حول جسمه. ويقسم (الدسوقي، ٢٠٠٦: ١٦) المظهر الجسمي إلى ثلاثة مكونات:

- مكون إدراكي Perceptual Component: ويشير إلى دقة إدراك الفرد لحجم جسمه.

- مكون ذاتي Subjective Component: ويشير إلى الرضا والانشغال أو الاهتمام والقلق بصورة الجسم.
- مكون سلوكي Behavioral Component: ويركز على تجنب المواقف التي تسبب للفرد عدم الراحة أو التعب أو المضايقة التي ترتبط بالمظهر الجسمي.

كما تذكر (شاهين ومنيب، ٢٠٠٣: ٣٤٩) ثلاثة مكونات لصورة الجسم هي:

- المكون المعرفي: ويتضمن الخصائص والصفات التي يدركها الفرد ويعتبرها خصائصه البدنية.
- المكون الوجداني: ويتضمن مشاعر الفرد واتجاهاته النفسية حيال بدنه سواء بالقبول أو الاستحسان أو الرفض وعدم الرضا.
- المكون التقييمي: وهو الذي يتعلق بالأحكام التي يصدرها الفرد على جسمه وخصائصه البدنية سواء كان هذا التقييم ذاتياً أو كان تقييماً معزواً للآخرين.

وتلعب صورة الجسم دوراً هاماً في تمتع الفرد بالصحة النفسية، فصورة الجسم الإيجابية تساعد الأشخاص على رؤية أنفسهم جذابين، فالأشخاص الذين يحبون أنفسهم ويفكرون بأنفسهم على نحو إيجابي على الأرجح يكونون أكثر صحة، بينما الأشخاص ذوو صورة الجسم السلبية لديهم تقدير ذات منخفض، ويميلون إلى الانطواء وعدم مخالطة الآخرين (Stacy, 2000: 2).

كما ترتبط صورة الجسم السلبية بانفعالات مختلفة مثل: القلق، والاشمئزاز، واليأس، والغضب، والحسد، والخجل، والارتباك في المواقف المختلفة (Cash, 1997: 5). وقد يترتب عن عدم الرضا عن الجسم لدى الفرد بعض الأمراض النفسجسمية التي تؤدي إلى تشويش صورة الجسم، وتنشأ هذه المشكلة عندما لا يتوافق شكل الجسم مع ما يعد مثالياً حسب تقدير المجتمع (الأنصاري، ٢٠٠٢: ١٨١). وهذا ما يدفعنا إلى التأكيد على أنه في كثير من الأحيان يكون المفهوم السلبي للذات الجسمية راجعاً إلى تشوه في إدراك صورة الجسم، والتي تتأثر في تشكيلها بعدد من العوامل كالأقران، والأسرة، والمجتمع، ووسائل الإعلام.

حيث تلعب العوامل الثقافية والاجتماعية دوراً كبيراً في رضا الفرد أو عدم رضاه عن صورة الجسم، الذي يرتبط بما يصدره الآخرون من أحكام وتقييمات، فإن النمط الجسمي الذي يعتبر جذاباً ومناسباً من حيث العمر –من وجهة نظر الفرد- له فاعلية قد تكون أعم وأشمل في التأثير على مدى رضا الفرد أو عدم رضاه عن جاذبيته الجسمية، وهذا يشير إلى أن لكل مجتمع معايير خاصة به تسهم في تبني صورة الجسم المثالية، إذا تطابقت صورة الفرد لجسمه وهذه المعايير، أشعره ذلك بجاذبيته الجسمية، وهو ما يمثل جزءاً مركزياً في رضا الفرد عن صورته الجسمية (كفافي والنيال، ١٩٩٦: ٧)

كما لا يمكن إغفال دور وسائل الإعلام في ظل ثورة الإعلام الفضائي، وسيطرة ما يعرف بنموذج النحافة The Thin-Ideal Body باعتباره النموذج المفضل إعلامياً،

والذي يمثل الصورة المثالية للجسم وخاصة لدى المرأة. فقد أشارت دراسة (Grabe et al., 2008) إلى ارتباط نموذج النحافة المقدم من خلال وسائل الإعلام، بالقلق الزائد والانشغال بصورة الجسم لدى الإناث. وأظهرت دراسة (Henry, 2016) ارتباط التأثر بالصورة المثالية للجسم الشائعة في وسائل الإعلام بزيادة القلق والمخاوف المرتبطة بصورة الجسم، وأن وسائل الإعلام تؤثر على كل من الذكور والإناث في المرحلة الجامعية، وإن كانت الإناث تواجه المزيد من الضغط لتحقيق الجسم المثالي كما تصوره وسائل الإعلام. كما ارتبطت زيادة استخدام طالبات الجامعة لشبكة التواصل الاجتماعي Facebook بالمقارنة المتكررة لأجسامهن وأوزانهن، وزيادة الانتباه للمظهر الجسدي، والمشاعر السلبية تجاه أجسامهن، بالإضافة إلى اضطرابات الأكل (Eckler et al., 2017).

وإدراك صورة الجسم خاصية تتسم بالاستمرارية، إذا أنها تلازم مراحل العمر المختلفة، فهي عملية يدركها الفرد منذ مرحلة الطفولة وحتى الرشد، وهي شائعة لدى الذكور والإناث، وإن كانت الإناث أكثر حساسية وتمحيصاً لصورة أجسامهن عن نظرائهن من الذكور (إبراهيم والنيال، ١٩٩٤: ٣). ففي دراسة أجراها (Cash & Muth, 1997) على (٢٧٧) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة لبحث أثر الجنس على تقييم صورة الجسم، أظهرت النتائج أن الإناث أكثر سلبية في تقييم صورة الجسم، وأكثر انتقاداً لمظهرهن من الذكور. في حين لم تظهر نتائج الدراسات السابقة فروق بين الإناث المتزوجات وغير المتزوجات في إدراك صورة الجسم (Friedman et al., 1999).

ولقد تركز الاهتمام بصورة الجسم في مجال الدراسات الإكلينكية والتحليل النفسي ضمن دراسة وتحليل البناء النفسي للفرد، وارتباطه بمكونات الشخصية سواء الشعوري منها أو اللاشعوري، وذلك ضمن الشخصيات السوية أو المضطربة. كما تركز الاهتمام بدراسة صورة الجسم ضمن مكونات مفهوم الذات عند الذين اهتموا بمكونات مفهوم الذات والتي من ضمنها الذات الجسمية (شقير، ٢٠٠٢: ١).

وبمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت صورة الجسم، نجد أن بعضها قد أشار إلى انخفاض درجة الرضا عن صورة الجسم والتي قد تصل أحيانا إلى حد الاضطراب، أكثر ما تظهر في مرحلة المراهقة والشباب ومنها مرحلة الدراسة الجامعية، تلك المرحلة التي يغلب عليها الرغبة في تحقيق الذات، والتميز داخل المحيط الاجتماعي، وفي هذه المرحلة تترسخ صورة الجسم أكثر ما يكون، وأي انحراف عن المعدل الطبيعي قد يكون مصدراً للتوتر في إدراك الطالب لصورة لجسمه وعدم الرضا عنه، والذي قد يمتد تأثيره إلى توافقه واستمراره في الدراسة الجامعية. فيشير (Veale, 2001) إلى أن ٧٩% من المراهقين يشعرون بعدم الرضا والسخط على مظهرهم الجسمي، وأن ٢٠% منهم تنطبق عليه المحكات التشخيصية لاضطراب صورة الجسم.

ولقد تنوعت الدراسات ذات الصلة التي تناولت صورة الجسم في علاقتها بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، فقد أجرى (إبراهيم والنيال، ١٩٩٤) دراسة سيكومترية مقارنة هدفت إلى فحص العلاقة بين صورة الجسم وبعض المتغيرات النفسية (مفهوم الذات، فقدان الشهية العصبي، الاكتئاب) لدى ثلاث عينات مكونة من (١١٩) طالبة من طالبات جامعة قطر، واللاتي حصلن على درجات مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة على مقياس صورة الجسم، وتوصلت النتائج إلى أن الطالبات ذوات صورة الجسم المرتفعة أكثر تقديراً لذواتهن، فضلاً عن شعورهن بمدى كفاءتهن، وكن أكثر تفاؤلاً اجتماعياً مقارنة بنظيراتهن اللاتي حصلن على درجات متوسطة على مقياس صورة الجسم، كما نجد أن المجموعة التي حصلت على مستوى مرتفع ومتوسط على مقياس صورة الجسم كن أكثر إيجابية واقتناعاً بالذات الجسمية مقارنة بذوات الصورة المنخفضة للجسم، وقد سجلت الطالبات ذوات التقدير المنخفض لصورة الجسم درجات اكتئاب أعلى من نظيراتهن في المجموعتين المرتفعة والمتوسطة.

كما بحث كل من (كفافي والنيال، ١٩٩٦) العلاقة بين صورة الجسم وبعض متغيرات الشخصية لدى عينة مكونة من (٣٢٥) طالبة مصرية، و (٣٠٦) طالبة قطرية بالمرحلتين الثانوية والجامعية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين صورة الجسم وتقدير الذات، وعلاقة ارتباطية سالبة بكل من القلق والسعادة وتوهم المرض والشعور بالذنب. وقامت (شقير وشلبي، ١٩٩٩) ببحث بعض مظاهر الصحة النفسية لدى ذوي اضطرابات الأكل، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة طنطا، وتبين من النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين صورة الجسم والحواجز الجسمية (الرفض – التوتر)، وبين صورة الجسم والضغوط النفسية.

وهدفت دراسة (فايد، ٢٠٠١) إلى بحث العلاقة بين الشره العصبي وكل من الكمالية وشكل الجسم والتقدير السلبي للذات، على عينة مكونة من (٣٠٠) طالباً جامعياً من طلاب الفرقتين الأولى والثانية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين الشره العصبي وكل من الكمالية وشكل الجسم والتقدير السلبي للذات، وأن عدم الرضا عن شكل الجسم والتقدير السلبي للذات له علاقة مباشرة على نحو مستقل بالشره العصبي.

وتناولت دراسة (Cook-Cottone & Phelps, 2003) عدم الرضا عن صورة الجسم لدى عينة مكونة من (٢١٥) طالبة جامعية، حيث بينت النتائج أن الطالبات اللاتي لديهن مفهوم ذات جسدي كبير ودافعية أقل للنحافة وتقدير ذات اجتماعي كبير، كن أقل استياء وعدم رضا عن الجسم. وفي دراسة (Shin & Paik, 2003) تم بحث العلاقة بين صورة الجسم وتقدير الذات والاكتئاب لدى عينة مكونة من (٢٤٥) طالبة جامعية، تم تقسيمهن إلى مجموعتين الأولى ذات أوزان عادية، والثانية ذات أوزان زائدة عن

العادي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعتين في كل من صورة الجسم وتقدير الذات والاكتئاب، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين صورة الجسم وتقدير الذات، وارتباط سالب بين صورة الجسم والاكتئاب.

وقامت دراسة (شاهين ومنيب، ٢٠٠٣) ببحث العلاقة بين تقدير الجسم وعلاقته بتقدير الذات على عينة مكونة من (٤٨٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس وكلية التربية الرياضية جامعة حلوان، وتبين من النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الجسم وتقدير الذات لدى عينة الدراسة. وأجرى (فايد، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الرهاب الاجتماعي وكل من صورة الجسم ومفهوم الذات، على عينة مكونة من (٣١٢) طالبة جامعية من طالبات الفرقتين الأولى والثانية، وتبين من النتائج وجود ارتباط سلبي بين الرهاب الاجتماعي وصور الجسم الإيجابية.

وقامت دراسة (Cash et al., 2004) بتطوير مقياس لجودة الحياة المرتبطة بصورة الجسم، وحساب الخصائص السيكومترية له، للتأكد من صلاحية تطبيقه على عينة مكونة من (٦٠٣) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وقد أظهرت النتائج ارتباط صورة الجسم إيجابياً بكل من تقدير الذات والتفاؤل والمساندة الاجتماعية لدى الذكور والإناث، وارتباطها بانخفاض اضطرابات الأكل لدى الإناث.

وتناولت دراسة (Lowery et al., 2005) العلاقة بين تقدير الذات وصورة الجسم على عينة مكونة من (٢٦٧) طالبة و (١٥٦) طالباً من طلاب السنة الأولى بالجامعة، وأوضحت النتائج أن تقدير الذات يرتبط سلباً بعدم الرضا عن صورة الجسم. وهدفت دراسة (خليل، ٢٠٠٦) إلى بحث العلاقة بين اضطراب صورة الجسم والاكتئاب، ومعرفة نسبة انتشار اضطراب صورة الجسم لدى عينة مكونة من (٢٤٢) طالباً وطالبة من طلاب جامعة أسيوط، وتوصلت النتائج إلى انتشار اضطراب صورة الجسم بين عينة الدراسة بنسبة ١١-٢٧% ، مع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس اضطراب صورة الجسم ، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اضطراب صورة الجسم والاكتئاب.

وبحثت دراسة (الدخيل، ٢٠٠٧) العلاقة بين صورة الجسم وفقدان الشهية العصبي والشره العصبي لدى عينة مكونة من (٥٨٢) طالبة بجامعة الملك سعود، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين صورة الجسم وفقدان الشهية العصبي والشره العصبي لدى عينة الدراسة. وقامت (عبدالنبي، ٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين صورة الجسم وتقدير الذات والاكتئاب، لدى عينة مكونة من (٢٨٧) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة بنها، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين صورة الجسم وتقدير الذات، وعلاقة ارتباطية

سالبة بين صورة الجسم والاكتئاب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مستوى صورة الجسم.

وأجرى (El Ansari et al., 2010) دراسة هدفت إلى بحث الفروق في إدراك صورة الجسم بين طلاب الجامعة في بريطانيا والدنمارك، والتعرف على العوامل ذات الصلة مع إدراك صورة الجسم، وذلك على عينة مكونة من (٨١٦) طالباً بريطانياً و (٥٤٨) طالباً دنماركياً، حيث أظهرت النتائج تأثر إدراك صورة الجسم بجودة الحياة. وتوصلت نتائج دراسة (عبود، ٢٠١٢) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين صورة الجسم والسلوك العدواني، على عينة مكونة من (١٠٠) طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية جامعة ديالي.

ويتضح من العرض السابق أن صورة الجسم تؤثر معرفياً وانفعالياً على تفاعلاتنا واتجاهاتنا في الحياة، وترتبط بصفات شخصية ونفسية عديدة كتقدير الذات، والسعادة، والتفاؤل، والاكتئاب، والقلق، والاتجاهات، وغيرها. وترى الباحثة أن صورة الجسم تسهم في تكوين خبرات واتجاهات الفرد، من خلال ما يتعرض له من أحداث ومواقف، وهي بذلك تؤثر على نمو الشخصية وتطورها من خلال ما يكونه الفرد نحو جسمه من اتجاهات قد تكون إيجابية أو سلبية، كما أن الاتجاهات المتعلقة بصورة الجسم بشقيها الإيجابي والسلبي تحدد تفاعلات الفرد مع ذاته ومع الآخرين.

وبصورة عامة يمكن أن نفترض أن الاتجاه النفسي الإيجابي من جانب الفرد من شأنه التأثير بصورة إيجابية على نظرته لذاته، وللأحداث، ومواجهته للمواقف الضاغطة. وتبدو أهمية الشخصية المتفائلة ذات التوجه الإيجابي، في الاتجاهات النفسية الإيجابية التي يتبناها الفرد نحو جسمه. فالأفراد الذين يتسمون بالنظرة التفاؤلية غالباً ما يمتلكون وسائل للتفاعل مع المواقف الضاغطة مقارنة بأصحاب النظرة التشاؤمية، كما أن أصحاب النظرة التفاؤلية يظهرون أعراضاً بدنية وسلبية أقل مقارنة بالذين يفتقدونها.

والتوجه نحو الحياة Life Orientation أحد مظاهر الصحة النفسية ويعرفه (Scheier & Carver, 1985: 219) بأنه النظرة الإيجابية والميل للتفاؤل والاقبال على الحياة، والتوقع العام بحدوث أشياء أو أحداث جيدة بدرجة أكبر من حدوث أحداث أو أشياء سيئة. ويرى (علي، ٢٠١٠: ٦٨٥) بأنه سمة شخصية توسم بأنها رؤية ذاتية إيجابية، واستعداد كامن لدى الفرد-غير محدود بشروط معينة- يمكنه من توقع وإدراك كل ما هو إيجابي من أمور الحياة الجيدة وغير الجيدة، وذلك بالنسبة للحاضر الحالي والمستقبل القادم.

فالتوجه نحو الحياة يرتبط بالتوقعات الإيجابية التي لا تتعلق بموقف معين، فهو سمة Trait من سمات الشخصية، وليس حالة State، تتسم بالثبات النسبي عبر المواقف والأوقات المختلفة ولا تقتصر على بعض المواقف (Scheier & Carver, 1987: 187). ويرى (Ryff, et al., 2006) أن التوجه نحو الحياة يعني الاحساس الإيجابي

بحسن الحال، كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة حياته ومسارها، وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، كما يرتبط التوجه نحو الحياة بكل من الاحساس العام بالسعادة، والسكينة والطمأنينة النفسية.

ويتضمن مفهوم التوجه نحو الحياة عدة مفاهيم متقاربة كالشعور بالسعادة، والتفاؤل، والأمل، والرضا عن الحياة، وجودة الحياة (النواجحة، ٢٠١٦: ٢٨٩)، وقد حاولت الدراسات السابقة بيان العلاقة بينهما وبين التوجه نحو الحياة.

فقد أجرى (الانصاري، ٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي وبعض متغيرات الشخصية (التفاؤل والتشاؤوم، التوجه نحو الحياة، الشعور باليأس، الشعور بالذنب)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفاؤل غير الواقعي وكل من التفاؤل والتوجه الايجابي نحو الحياة. كما قام (عبدالكريم والدوري، ٢٠١٠) باستقصاء العلاقة بين التفاؤل والتوجه نحو الحياة لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات جامعة بغداد، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين التفاؤل والتوجه نحو الحياة، ووجود فروق دالة في كل من التفاؤل والتوجه نحو الحياة بأختلاف المرحلة الدراسية. وأجرت (صالح، ٢٠١٣) دراسة للكشف عن العلاقة بين الشعور بالسعادة والتوجه نحو الحياة، لدى عينة مكونة من (١٢٢) طالباً وطالبة من المعوقين حركياً الملتحقين ببرنامج التعليم المستمر بالجامعة الإسلامية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الشعور بالسعادة والتوجه نحو الحياة، ووجود فروق بين الطلاب في السعادة والتوجه نحو الحياة تعزى إلى متغير العمر ودرجة الإعاقة.

كما تناولت بعض الدراسات علاقة التوجه نحو الحياة بعدد من متغيرات الشخصية لدى طلاب المرحلة الجامعية، كدراسة (علي، ٢٠١٠) التي بحثت علاقة التوجه الإيجابي نحو الحياة بعدد من سمات الشخصية (الثبات الانفعالي، السيطرة، الاندفاعية، الارتياب)، لدى عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى أن الذكور أكثر توجهاً إيجابياً نحو الحياة من الإناث، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التوجه نحو الحياة وكل من الثبات الانفعالي، والسيطرة، والاندفاعية، وأن الارتياب غير منبئ بالتوجه الإيجابي نحو الحياة. ودراسة (دقة، ٢٠١١) التي بحثت العلاقة بين التوجه نحو الحياة ومستوى الطموح لدى (٦٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة الأردنية، حيث كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التوجه نحو الحياة ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

وتناولت دراسة (Narges et al., 2014) العلاقة بين التوجه نحو الحياة والضغوط والاكتئاب والقلق لدى عينة مكونة من (٢٤٠) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الإمام الخميني بإيران، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التشاؤم وكل

من الضغوط والاكتئاب والقلق، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفاؤل وكل من الضغوط والاكتئاب والقلق.

وعن الفروق بين المتزوجين وغير المتزوجين قامت دراسة (أبو أسعد، ٢٠١٠) ببحث الفروق في الشعور بالوحدة النفسية والتوجه الحياتي بين المتزوجين والعازبين والأرامل، على عينة مكونة من (٣٠٤) فرداً، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين المتزوجين والعازبين والأرامل في الشعور بالوحدة النفسية والتوجه الحياتي. وأجرى (علي، ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوجه نحو الحياة والاستقرار الزواجي لدى عينة بلغت (٢٠٠) موظفاً وموظفة من موظفي الجامعة المستنصرية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التوجه نحو الحياة والاستقرار الزواجي، كما أظهر أفراد العينة توجهاً إيجابياً نحو الحياة ومستوى عالياً في الاستقرار الزواجي.

وعليه من خلال العرض السابق تفترض الباحثة أنه إذا كانت هناك متغيرات متباينة نفسية أو بيئية تعوق التوجه الإيجابي للفرد، وتؤثر على نظرته للحياة، فإن صورة الفرد السلبية عن جسمه وعدم رضاه عنها، قد يكون أحد هذه العوامل التي تعوق توافق الفرد مع ذاته وبيئته المحيطة به، وتؤثر سلباً على رضاه عن حياته، وشعوره بالتفاؤل والسعادة والصحة والإنجاز في الحياة. كما نلاحظ مما تقدم من دراسات سابقة أن الإناث أكثر حساسية في تقييم صورة الجسم من الذكور، وأن هناك تأثيرات نفسية لصورة الجسم لدى الإناث عموماً وطالبات الجامعة خصوصاً قد تمتد إلى توافقهن ونظرتهن للحياة.

مشكلة الدراسة:

ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مستوى الرضا عن صورة الجسم لدى عينة الدراسة ؟
- ما مستوى التوجه نحو الحياة لدى عينة الدراسة ؟
- هل توجد علاقة بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة لدى عينة الدراسة ؟
- هل توجد فروق بين عينة الدراسة من المتزوجات وغير المتزوجات في صورة الجسم؟
- هل توجد فروق بين عينة الدراسة من المتزوجات وغير المتزوجات في التوجه نحو الحياة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الأتي:

- الكشف عن العلاقة بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة.
- التعرف على الفروق بين الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات في صورة الجسم والتوجه نحو الحياة.

أهمية الدراسة:

تنطوي الدراسة الحالية على أهمية نظرية وتطبيقية يمكن تحديدها على النحو التالي:

الأهمية النظرية.. وتتمثل في:

- أهمية المتغيرات التي تتناولها الدراسة، فصورة الجسم بمثابة الأساس لخلق الهوية السليمة وغير السليمة، وحينما تكون موجبة وصحيحة يكون السواء "الرضا"، وعندما تكون سالبة ومحرفة ومضطربة يكون اللاسواء "عدم الرضا".
- تتناول الدراسة مفهوم التوجه نحو الحياة كأحد المفاهيم النفسية التي تعبر عن موضوعات علم النفس الإيجابي، والتي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث في الفترة الحالية.
- معرفة العلاقة بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة، قد يسهم في إلقاء الضوء على جوانب تفيد في تعزيز التوجه الإيجابي لدى طالبات الجامعة.
- تتعرض الدراسة الحالية لقطاع هام من قطاعات المجتمع، وهو قطاع طالبات الجامعة واللائي يعتبرن أمل المجتمع في الغد القريب، ومن الأهمية أن يكن صحيحات نفسياً حتى يؤدين دورهن بفعالية ونجاح.
- تخلو أدبيات البحث في البيئة العربية والأجنبية – في حدود علم الباحثة- من دراسات تناولت العلاقة بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة، وتأمل الباحثة أن تكون الدراسة الحالية بمثابة إضافة إلى التراث السيكولوجي الذي قد يسهم في إثراء المكتبة العلمية.

الأهمية التطبيقية.. وتتمثل في:

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج إرشادية لتعديل الإدراك السلبي لصورة الجسم لدى طالبات الجامعة.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج تنموية إثرائية وإرشادية تعزز من التوجه الإيجابي لطالبات الجامعة نحو حياتهن، والذي قد يصل بهن في محصلته إلى الشعور بالسعادة.

مصطلحات الدراسة:

- صورة الجسم Body Image: تعرفها (شقير، ٢٠٠٢: ٢) بأنها صورة ذهنية يكونها الفرد عن جسمه سواء في مظهره الخارجي أو مكوناته الداخلية وأعضائه المختلفة، وقدرته على توظيف هذه الأعضاء وما قد يصاحب ذلك من مشاعر (أو اتجاهات) موجبة أو سالبة عن تلك الصورة الذهنية للجسم.
- **وتعرفها الباحثة إجرائياً:** بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس صورة الجسم المستخدم في الدراسة الحالية.

- التوجه نحو الحياة Life Orientation: يعرفه (Scheier & Carver, 1985) بأنه النظرة الإيجابية والاقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء، بدلاً من حدوث الشر أو الجانب السيء (الانصاري، ٢٠٠٢: ٢٩١).
- **وتعرفه الباحثة إجرائياً**: بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجه نحو الحياة المستخدم في الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة الحالية وخلفيتها النظرية، والدراسات والبحوث السابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية وفقاً للأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس صورة الجسم والوسط الفرضي للمقياس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس التوجه نحو الحياة والوسط الفرضي للمقياس.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الجسم بين المتزوجات وغير المتزوجات من عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة بين المتزوجات وغير المتزوجات من عينة الدراسة.

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

أولا: محددات منهجية:

أ - عينـة الدراسـة**:** طالبات أقسام (التربية الخاصة – رياض أطفال – الاقتصاد المنزلي – الدراسات الإسلامية) بكلية التربية بمحافظة وادي الدواسر جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

ب- أدوات الدراسة**:** مقياس صورة الجسم (إعداد/ زينب شقير ٢٠٠٢)، ومقياس التوجه نحو الحياة (إعداد/ بدر الانصاري ٢٠٠٢).

ثانيا: محددات زمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ-٢٠١٧/٢٠١٦م.

ثالثا: محددات مكانية: كلية التربية (أقسام الطالبات) بمحافظة وادي الدواسر جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

المنهج والإجراءات:

أولا: منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالصورة المسحية المنسجمة مع طبيعة الدراسة .

ثانيا: عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة الحالية إلي:

- عينة الخصائص السيكومترية: الهدف منها دراسة الخصائص السيكومترية (الصدق ، الثبات) للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية. وقد تكونت العينة من (٤٠) طالبة من طالبات أقسام (التربية الخاصة – رياض أطفال– الاقتصاد المنزلي– الدراسات الإسلامية) بكلية التربية (أقسام الطالبات) بمحافظة وادي الدواسر جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، والمسجلات بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ – ٢٠١٧/٢٠١٦م، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (١٩-٢٥) سنة بمتوسط عمر زمني قدره (٢١،٩٧)، وانحراف معياري قدره (١،٠٤).

- عينة الدراسة الأساسية: والهدف منها اختبار فروض الدراسة الحالية، وقد تكونت العينة من (٣٨١) طالبة يمثلن ما نسبته (٢٧،٣%) من إجمالي الطالبات المنتظمات بأقسام (التربية الخاصة – رياض أطفال– الاقتصاد المنزلي– الدراسات الإسلامية) بكلية التربية (أقسام الطالبات) بمحافظة وادي الدواسر جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، والمسجلات بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ – ٢٠١٧/٢٠١٦م، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (١٨-٣٨) سنة بمتوسط عمر زمني قدره (٢١،٣٩)، وانحراف معياري قدره (١،٨٩)، والجدولين (١، ٢) يوضحا توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

جدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

القسم	العدد
التربية الخاصة	٩٣
رياض أطفال	٩٤
الاقتصاد المنزلي	٩٦
الدراسات الإسلامية	٩٨
المجموع	٣٨١

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الحالة الإجتماعية

الحالة	العدد
متزوجات	٩٠
غير متزوجات	٢٩١
المجموع	٣٨١

ثالثا: أدوات الدراسة:

(١) مقياس صورة الجسم (إعداد: شقير، ٢٠٠٢)

تكون المقياس من (٢٦) عبارة تغطي عدة أبعاد لصورة الجسم هي: الجاذبية الجسدية، والتناسق بين مكونات الوجه الظاهرية، والتأزر بين شكل الوجه وباقي أعضاء الجسم الخارجية والداخلية، والمظهر الشخصي العام، والتناسق بين الجسم والقدرة على الأداء لأعضاء الجسم المختلفة، والتناسق بين حجم الجسم وشكله ومستوى التفكير. وقد وضعت ثلاثة بدائل للإجابة عن كل بند من بنود المقياس إما الموافقة التامة وتعطى الوزن (٢)، وإما المحايدة وعدم التأكد وتعطى الوزن (١)، أو عدم الموافقة مطلقاً وتعطى الوزن (صفر). وتتراوح الدرجة الكلية لصورة الجسم على المقياس ما بين (صفر-٥٢) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى اضطراب صورة الجسم وتشوهها.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتأكد من مناسبة المقياس كأداة للدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق التالية:

أ- **صدق المقارنة الطرفية**: وذلك بإجراء مقارنة طرفية بين الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى، للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس بمعنى ما إذا كان المقياس يميز تمييزاً فارقاً بين المستويين الميزانيين القوي والضعيف ، وذلك من خلال الخطوات التالية :

- تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين وعددها (٤٠) طالبة.
- ترتيب درجات أفراد العينة على المقياس ترتيباً تنازلياً .
- تحديد ٢٥ % من الدرجات من أول الترتيب التنازلي و ٢٥ % من الدرجات من أخر الترتيب التنازلي.
- حساب الفروق بين متوسطي درجات الأفراد في المستويين الميزانيين القوي والضعيف ، ومعرفة إذا ما كانت هذه الفروق دالة أم لا باستخدام معادلة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين.

وقد جاءت قيمة (ت) المحسوبة (١٠،٢) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١) لدرجة حرية (١٨)، وعليه فإن المقياس يميز تمييزاً واضحاً بين الميزانين القوي والضعيف.

ب- **الثبات بإعادة التطبيق:** تم إعادة التطبيق للمقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠،٧٨) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١).

ج- **الثبات بالتجزئة النصفية:** جاءت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠،٦٩)، وبتصحيح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان- براون أصبحت قيمة معامل الثبات (٠،٨١) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١).

(٢) مقياس التوجه نحو الحياة (إعداد: الانصارى، ٢٠٠٢)

قام شاير وكارفر (Scheier & Carver, 1985) بإعداد النسخة الأصلية من مقياس التوجه نحو الحياة، والتي تكونت من (١٢) عبارة، منها (٤) عبارات تشير إلى وجود النزعة التفاؤلية، و (٤) عبارات تشير إلى عكس النزعة التفاؤلية، و (٤) عبارات تم وضعها لإخفاء هدف الاختبار.

وقد قام (الانصاري، ١٩٩٨) بإعداد الصيغة العربية من المقياس وتقنينها على المجتمع الكويتي، وقد تم فيها حذف بندين من بنود النسخة الأصلية للمقياس لعدم دلالتهما إحصائياً، ليصبح عدد بنود المقياس (١٠) بنود. ويعطى كل بند من بنود المقياس درجة موزونة تتراوح ما بين (١-٥) وفقا للبدائل التالية: (لا) وتعطى (١)، (قليلاً) وتعطى (٢)، (أحياناً) وتعطى (٣)، (كثيراً) وتعطى (٤)، (كثيراً جداً) وتعطى (٥)، وتعكس هذه الأوزان في حال البنود الدالة على عدم وجود التفاؤل، وهكذا تتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (١٠-٥٠) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتأكد من مناسبة المقياس كأداة للدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق التالية:

أ- **صدق المقارنة الطرفية**: وذلك بإجراء مقارنة طرفية بين الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى، للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس، حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة(٥،٢) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١) لدرجة حرية (١٨)، وعليه فإن المقياس يميز تمييزاً واضحاً بين الميزانين القوي والضعيف.

ب- **الثبات بإعادة التطبيق:** تم إعادة التطبيق للمقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠،٦٠) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١).

ج- **الثبات بالتجزئة النصفية:** جاءت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠،٥٤)، وبتصحيح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان- براون أصبحت قيمة معامل الثبات (٠،٧٠) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١).

رابعا: المعالجة الاحصائية:

في ضوء أهداف وفروض الدراسة الحالية استخدمت الباحثة عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك لمعالجة البيانات واختبار صحة الفروض، وقد تمثلت هذه الأساليب في:

- الاحصاء الوصفي متمثلاً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) One Sample T Test.
- اختبار (ت) للمجموعات غير المرتبطة Independent Samples T Test.

- معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتهـــا:

أولا: نتائج الفرض الأول وينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس صورة الجسم والوسط الفرضي للمقياس".

وللتأكد من صحة هذ الفرض قامت الباحثة بحساب قيم (ت) لاستجابات عينة الدراسة على مقياس صورة الجسم، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

قيمة (ت) الإحصائية لدرجات العينة على مقياس صورة الجسم

الوسط الفرضي = ٢٦		درجة الحرية= ٣٨٠	
المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٤٢،٧١	٨،٩٩	٣٦،٢٨	٠،٠٠٠

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة جاءت أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس صورة الجسم والوسط الفرضي للمقياس وقيمته (٢٦) والذي تم الحصول عليه من خلال جمع أعلى درجة على المقياس وأدنى درجة على المقياس وقسمته على اثنين، حيث جاء المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة أكبر من الوسط الفرضي للمقياس مما يشير إلى المستوى الإيجابي لصورة الجسم لدى عينة الدراسة وتحقق الفرض الأول من فروض الدراسة. وتأتي هذه النتيجة على خلاف نتائج دراستي Veale,2001، خليل، ٢٠٠٦ والتي أظهرتا انتشار اضطراب صورة الجسم بين طلاب وطالبات الجامعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن عينة الدراسة في مرحلة الشباب، وعليه فإن اختلال النمو الجسدي الذي كان في بداية مرحلة المراهقة يسير نحو الاعتدال، مما يؤدي إلى الرضا عن صورة الجسم لديهن. بالإضافة إلى وجود الوازع الديني الإسلامي الذي يربي الفتايات منذ الصغر على أن أجسامهن هي من خلق الله، وأن الله - سبحانه وتعالى- شكل أجسامهن في أحسن صورة، وعليهن أن يرضوا بها مهما كان.

ثانيا: نتائج الفرض الثاني وينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس التوجه نحو الحياة والوسط الفرضي للمقياس".

وللتأكد من صحة هذ الفرض قامت الباحثة بحساب قيم (ت) لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التوجه نحو الحياة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

قيمة (ت) الإحصائية لدرجات العينة على مقياس التوجه نحو الحياة

الوسط الفرضي = ٣٠		درجة الحرية= ٣٨٠	
المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٣٧،٥٢	٤،٤٥	٣٢،٩٧	٠،٠٠٠

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة جاءت أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس التوجه نحو الحياة والوسط الفرضي للمقياس وقيمته (٣٠)، حيث جاء المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة أكبر من الوسط الفرضي للمقياس مما يشير إلى المستوى الإيجابي للتوجه نحو الحياة لدى عينة الدراسة، وتحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المرحلة الجامعية مرحلة متميزة في حياة الطالبات، ففيها تتضح الأفكار وتتفتح آفاق المستقبل ، فيصبحن مقبلات على وضع خطط لحياتهن ولا سيما في مجال العمل، مما يؤثر على توجههن نحو الحياة.

ثالثا: نتائج الفرض الثالث وينص على: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة لدى عينة الدراسة".

وللتأكد من صحة هذ الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط "بيرسون" لاستجابات عينة الدراسة على مقياس صورة الجسم ومقياس التوجه نحو الحياة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة على مقياس صورة الجسم ودرجاتهم على مقياس التوجه نحو الحياة

المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
صورة الجسم	٠،٢٨٤ *	٠،٠٠٠
التوجه نحو الحياة		

*** دالة عند مستوى دلالة ٠،٠١**

من الجدول السابق يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس صورة الجسم ودرجاتهن على مقياس التوجه نحو الحياة، وهو ما يعني تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة. وتأتي هذه النتيجة لتأكد على أن توجه الفرد يؤثر على نظرته لذاته بوجه عام ونظرته لذاته الجسمية على وجه الخصوص، كذلك فإن صورة الجسم بدورها تسهم في تشكيل اتجاهات الفرد نحو ذاته، فمفهوم التوجه نحو الحياة يرتبط بمحددات متعددة كالقناعة،

وإشباع الحاجات، والشعور بالرضا، وتقبل الذات، والكفاية الذاتية. فالشخص الذي لديه صورة جسم موجبة يكون أكثر ثقة بنفسه وتوكيدية في الحياة عامة.

رابعا: نتائج الفرض الرابع وينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الجسم بين المتزوجات وغير المتزوجات من عينة الدراسة".

وللتأكد من صحة هذ الفرض قامت الباحثة بحساب قيم (ت) لمتوسطي درجات الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات على مقياس صورة الجسم، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

قيمة (ت) الإحصائية لمتوسطي درجات العينة المتزوجات وغير المتزوجات على مقياس صورة الجسم

العينة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتزوجات	٩٠	٤٢،٣٨	٩،٢٥	٠،٣٩٨	٣٧٩	٠،٦٩١ غير دالة
غير المتزوجات	٢٩١	٤٢،٨٢	٨،٩٢			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة من المتزوجات وغير المتزوجات على مقياس صورة الجسم، مما يعني تحقق الفرض الرابع من فروض الدراسة. فالزواج لم يكن له أثر جوهري على مستوى الرضا عن صورة الجسم لدى عينة الدراسة.

خامسا: نتائج الفرض الخامس وينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة بين المتزوجات وغير المتزوجات من عينة الدراسة".

وللتأكد من صحة هذ الفرض قامت الباحثة بحساب قيم (ت) لمتوسطي درجات الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات على مقياس التوجه نحو الحياة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

قيمة (ت) الإحصائية لمتوسطي درجات العينة المتزوجات وغير المتزوجات على مقياس التوجه نحو الحياة

العينة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتزوجات	٩٠	٣٧،٤٦	٤،٤٩	٠،١٤٨	٣٧٩	٠،٨٨٢ غير دالة
غير المتزوجات	٢٩١	٣٧،٥٤	٤،٤٥			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة من المتزوجات وغير المتزوجات على مقياس التوجه نحو الحياة، مما يعني تحقق الفرض الخامس من فروض الدراسة. وتأتي هذه النتيجة على خلاف نتائج دراسة أبو أسعد، ٢٠١٠ ويمكن تفسير هذا الأختلاف في ضوء أن عينة دراسة أبو سعد، ٢٠١٠ كانت من الذكور والإناث على خلاف الدراسة الحالية التي تقتصر على الإناث فقط، كذلك فإن الفئة العمرية لعينة دراسة أبو أسعد، ٢٠١٠ أكبر عمراً من فئة طلاب الجامعة بالدراسة الحالية. وبوجه عام فإن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء تجانس عينة الدراسة في العمر الزمني، والبيئة الثقافية والاجتماعية، والمرحلة التعليمية، وظروف الدراسة، التي تعتبر بدورها عوامل مرتبطة بالتوجه نحو الحياة.

التوصيـــات:

في ضوء ما تم التوصل إليه وعرضه من نتائج بالدراسة الحالية، وما تم تقديمه من تفسيرات، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بتوفير مراكز للإرشاد النفسي بالكليات، وتفعيل دورها في الوقوف على مشكلات الطالبات في المرحلة الجامعية، تمهيداً لوضع الخطط العلاجية اللازمة.
- تصميم البرامج الإرشادية لتنمية الرضا عن صورة الجسم لدى الطالبات.
- تقديم برامج إرشادية تكفل تحسين مستوى التفاؤل والتوجه الإيجابي نحو الحياة لدى الطالبات.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول صورة الجسم، وبحث مدى ارتباطها بمتغيرات جديدة لدى شرائح أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات للوقوف على العوامل التي تسهم في زيادة التوجه الإيجابي والاقبال على الحياة.

المراجـــع:

إبراهيم، إبراهيم علي والنيال، مايسة أحمد (١٩٩٤). صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (دراسة سيكومترية مقارنة لدى عينة من طالبات جامعة قطر). *مجلة دراسات نفسية*، ٤ (١)، ١-٤٠.

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف (٢٠١٠). الفرق في الشعور بالوحدة والتوجه الحياتي بين المتزوجين والعازبين والأرامل في مستويات اقتصادية مختلفة. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٦ (٣)، ٦٩٥-٧٣٥.

الانصاري، محمد بدر (٢٠٠٢). *مقياس التوجه نحو الحياة -في- المرجع في مقاييس الشخصية: تقنين على المجتمع الكويتي*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

الانصاري، محمد بدر (٢٠٠٢). التفاؤل غير الواقعي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة جامعة الكويت. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*- كلية التربية جامعة البحرين، ٣ (٢٤)، ٩١-١٢٠.

الانصاري، منى صالح (٢٠٠٢). بروفيل إدراك الذات لطالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*-كلية التربية جامعة البحرين، ٣ (٣)، ١٧٥-٢٠١.

أنور، محمد الشبراوي (٢٠٠١). علاقة صورة الجسم ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق*، العدد (٣٨)، ١٢٧-١٥٣.

جابر، عبدالحميد جابر وكفافي، علاء الدين (١٩٨٩). معجم *علم النفس والطب النفسي*. الجزء الثاني، القاهرة: دار النهضة العربية.

خليل، صمويل تامر (٢٠٠٦). اضطراب صورة الجسم لدى عينة من طلاب جامعة أسيوط. *مجلة التربية المعاصرة*، العدد (٧٨).

الخولي، أنور أمين (١٩٩٦). *الرياضة والمجتمع*. الكويت: المجلس الوطني الثقافي للأدب والفنون، سلسلة عالم المعرفة.

الدخيل، مي سليمان (٢٠٠٧). *صورة الجسم وعلاقتها بفقدان الشهية العصبي والشره العصبي لدى طالبات جامعة الملك سعود*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة الملك سعود.

دسوقي، كمال (١٩٨٨). *ذخيرة علوم النفس*. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

الدسوقي، محمد مجدي (٢٠٠٦). *اضطرابات صورة الجسم (الأساليب، التشخيص، الوقاية والعلاج)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

دقة، نيفين فتحي (٢٠١١). *التوجه نحو الحياة وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية في عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية- جامعة عمان العربية.

شاهين، إيمان ومنيب، تهاني (٢٠٠٣). تقدير الجسم وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، ٤ (٢٧)، ٣٤١-٣٩٢.

شقير، زينب محمود (١٩٩٨). الحواجز النفسية وصورة الجسم والتخطيط للمستقبل لدى عينة من ذوي الاضطرابات السوماتوسيكولوجية (دراسة إكلينكية متعمقة لذوي التشوهات ومرضى روماتيزم القلب). *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٨ (١٩)، ١٨١-٢٣٣.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٢). *مقياس صورة الجسم (كراسة التعليمات)*. ط٣، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٥). *الشخصية السوية والمضطربة*. ط٣، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شقير، زينب محمود وشلبي، صافيناز (١٩٩٩). دراسة لبعض مظاهر الصحة النفسية لدى عينة من ذوي اضطرابات الأكل من طلاب الجامعة. *مؤتمر الإرشاد النفسي السادس*، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، ٧٦١-٨٢٠.

صالح، عايدة شعبان (٢٠١٣). الشعور بالسعادة وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركياً المتضررين في العدوان الإسرائيلي على غزة. *مجلة جامعة الأقصى (سلسة العلوم الإنسانية)*، ١٧ (١)، ١٨٩-٢٢٧.

طه، فرج عبدالقادر وأبوالنيل، محمود السيد وقنديل، شاكر عطيه ومحمد، حسن عبدالقادر وعبدالفتاح، مصطفى كامل (٢٠٠٣). معجم *علم النفس والتحليل النفسي*. بيروت: دار النهضة العربية.

عبد الكريم، إيمان صادق والدوري، ريا (٢٠١٠). التفاؤل وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طالبات كلية التربية للبنات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*- جامعة بغداد، العدد (٢٧)، ٢٣٩-٢٦٤.

عبد النبي، سامية محمد (٢٠٠٨). صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*- كلية التربية جامعة المنوفية، العدد (١)، ١٨٧-٢٣٥.

عبود، هيام سعدون (٢٠١٢). صزرة الجسد وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طالبات كلية التربية الرياضية جامعة ديالي. *مجلة علوم الرياضة*، ٤ (٤)، ١٣١-١٦٠.

علي، انور جبار (٢٠١٢). التوجه نحو الحياة وعلاقته بالاستقرار الزواجي. *مجلة الأستاذ*، العدد (٢٠٣)، ١٢٦٧-١٢٩٢.

علي، السيد فهمي (٢٠١٠). التوجه الايجابي نحو الحياة وعلاقته ببعض سمات الشخصية السوية لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين. *المؤتمر الأقليمي الثاني لعلم النفس*، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، ٦٧٣-٧٥٤.

فايد، جمال عطيه (٢٠٠٦). صورة الجسم وعلاقتها ببعض أنماط التفاعلات الاجتماعية لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة. *مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة*، ١ (٦٠)، ١٥٢-٢٠٧.

فايد، حسين علي (٢٠٠١). شكل الجسم وتقدير الذات كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الكمالية والشره العصبي. *مجلة الإرشاد النفسي*، العدد (١٥).

فايد، حسين علي (٢٠٠٤). الرهاب الاجتماعي وعلاقته بكل من صورة الجسم ومفهوم الذات لدى طالبات الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، العدد (١٨)، ١-٤٩.

كفافي، علاء الدين والنيال، مايسة أحمد (١٩٩٦). صورة الجسم وبعض متغيرات الشخصية لدى عينات من المراهقات (دراسة ارتقائية ارتباطية غير ثقافية). *مجلة علم النفس*، العدد (٣٩)، ٦-٤٣.

مياه، نوره عبدالستار (٢٠٠٨). *صورة الجسم وعلاقتها بكل من تقدير الذات والاكتئاب لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينتي مكة وجدة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية- جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

النواجحة، زهير عبدالحميد (٢٠١٦). التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤(١٥)، ٢٨٣-٣١٦.

Cash, T. F. (1997). *The Body Image Workbook: An 8-Step Program for Learning to Like Your Looks*. Oakland C A: New Harbinger Publications.

Cash, T. F. & Muth, J. L. (1997). Body image attitudes: what difference does gender make? *Journal of Applied Social Psychology*, 27 (16), 1438-1452.

Cash, T. F., Jakatdar, T. A. & Williams, E. F. (2004). The body image quality of life inventory: further validation with college men and women. *Body image*, 1 (3), 279-287.

Cook-Cottone, C. & Phelps, l. (2003). Body dissatisfaction in college woman: Identification of risk and protective factors to guide college counseling practices. *Journal of College Counseling*, 6 (1), 80-89.

Eckler, P., Kalyango, Y. & Paasch, E. (2017). Facebook use and negative body image among U.S. college women. *Women & Health*, 57 (2), 249-267.

El Ansari, W. Clausen, S. V., Mabhala, A. & Stock, C. (2010). How do I look? Body image perceptions among university students from England and Denmark. *Int J Environ Res Public Health*, 7 (2), 583-595.

Fisher, S. (1986). *Development and Structure of the Body Image*. Vol. 1, Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Friedman, M. A., Dixon, A. E., Brownell, K. D., Whisman, M. A. & Wilfley D. E. (1999). Marital status, marital satisfaction, and body image dissatisfaction. *International Journal of Eating Disorders*, 26 (1), 81-85.

Grabe, S., Ward, L. M. & Hyde J. S. (2008). The role of the media in body image concerns among women: a meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychol Bull*, 134 (3), 460-476.

Hamilton, S. R. (2008). The relationship between perceived body image and depression: how college women see themselves may affect depression. *Student Journal of Psychological Science*, 1 (1), 13-20.

Henry, L. J. (2016). *The media's portrayal of the exceptionally-fit body and the increase of body image concerns within college age individuals*. Master Thesis, California State University.

Lowery, S., Kurpius, S., Befort, C., Blanks E., Sollenberger, S., Nicpon, M. & Huser, L. (2005). Body image, self-esteem, and health-related behaviors among male and female first year college students. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 612-623.

Narges, T., Nooriyeh, Y. & Parvin, k. (2014). The relationship between life orientation with stress, depression and anxiety in student's international Imam Khomeini University. *Switzerland Research Park Journal*, 104 (1), 181-191.

Ryff, C.D., Dienberg Love, G., Urry, H.L., Muller, D., Rosenkranz, M.A., Friedman, E.M., Davidson, R.J., Singer, B.(2006) Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75, 85-95.

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectations on health. Journal of Personality, 55, 169-210.

Shin, H. S. & Paik, S. N. (2003). Body image, self-esteem and depression in college female students: normal and overweight. *Journal of Korean Acad Nurs*, 33 (3), 331-338.

Stacy, K. A. (2000). *A mount of influence selected groups have on the perceived body image of fifth graders*, Master Thesis, Graduate College. University of Wisconsin-Stout.

Tsukada, K. Y. (2003). *How you look depends on where you are individual and situational factors in body image*. Ph.D. Thesis, Graduate School, Ohio State University.

Veale, D. (2001). Cognitive-Behavioral Therapy for body dystrophic disorder. *Journal of Advances in Psychiatric Treatment*, 7, 125-132.

تقويم برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة " في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة

إعداد

د. هند بنت محمود مرزا

الجامعة العربية المفتوحة – المملكة العربية السعودية

استلام البحث : ٢٠١٨/٦/١٢ **قبول النشر** : ٥ / ٧ / ٢٠١٨

الملخص:

تستفيد، من نتائج تقييم برنامج دورات اللغة الإنجليزية في الجامعة العربية المفتوحة، عدة أطراف وهم الطلبة المستفيدون، ومراكز التعليم والتدريب على اللغة الإنجليزية.

استهدفت الدراسة تقويم برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة من وجهة نظر الطلبة. وقد استخدمت الباحثة استبانة تكونت من (٢٠) فقرة وزعت على جميع أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية الملتحقين بدورات اللغة الإنجليزية المكثفة للعام الدارسي ٢٠١٦-٢٠١٧، واستخرجت نتائج الدراسة بناء على ماورد من (٤٥٦) طالبا وطالبة بنسة (١١%) من إجمالي مجتمع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومن أبرزها:

إن التقديرات التقويمية لبرنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة كانت متوسطة، كما أن أكثر محاور البرنامج قوة وهو محور رأي الطالب في أدائه حيث جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي عام (٣,٦٣) وأكثرها ضعفاً وهو محور رأي الطالب في الإرشاد الأكاديمي حيث جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٧). كما توصلت الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية اختلاف معنوي بين وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بسبب متغير الجنس لصالح الطلاب، والفرع لصالح فرع جدة، ونوع المدرسة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير العمر، الحالة الاجتماعية، العمل، الدول التي حصل منها الطالب على الثانوية العامة، وعام الحصول على الثانوية العامة، والبرنامج التعليمي المسجل به الطالب، وقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات مثل تطوير أساليب التعلم والتعليم في البرنامج على يد مختصين لديهم معرفة كافية باللغة العربية وصعوبات إكتساب الناطقين بها للغات الأجنبية.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، اللغة الإنجليزية، دورات مكثفة، صعوبات الطلبة، برامج اللغة الإنجليزية.

Abstract:
The results of the evaluation of the English language course program at the Arab Open Universityis benefitial to several parties; the students, and English language education and training centers. The purpose of this study is to evaluate the intensive English language courses from the students' point of view. The researcher used a questionnaire consisting of (20) paragraph distributed to all members of the study society of students of the Arab Open University in Saudi Arabia enrolled in intensive English courses for the year 2016-2017. The results of the study were based on the response of (456) students by (11) of the total study population. The study found a number of results, the most important of which were: The evaluation of the intensive English language program was moderate, and the most important focus of the program was the strength of the student's opinion in his performance. He ranked first, with a general average of 3.63, where it came in fourth place with an average of (2.77). The study also found statistically significant differences between the views of the sample of the study due to sex variable for the benefit of the students, the branch for Jeddah branch and the type of school, while there were no statistically significant differences between the view of the study sample members attributed to the variable age, , The countries that obtained the high school, the year of obtaining the secondary school, and the educational program registered by the student, the researcher recommended a number of recommendations such as the development of learning methods and education in the program by specialists with sufficient knowledge of Arabic Language and difficulties of acquiring foreign languages for native speakers .

Keyworks: Higher Education, Intensive English Courses, student’s problems. English Languge.

مقدمة الدارسة:

إن تعلم اللغة الإنجليزية كلغة عالمية مشتركة تحتمه طبيعة العصر، وطبيعة التغيرات الاجتماعية والعلمية والمهنية والتقنية في معظم البلدان العربية، فقد أصبحت اللغة الإنجليزية أداة أساسية للدخول إلى سوق العمل العالمية والمحلية، فعلى سبيل المثال يأمل القطاع الخاص في المملكة العربية السعودية في توظيف القوى العاملة التي تتوافر لديها مهارات إضافية مثل إتقان اللغة الإنجليزية (العيسي، ٢٠٠٤). لذا فمن المهم القيام بتقويم البرامج التدريبية أو التعليمية لتدريس اللغة الإنجليزية في الجامعات، والعمل على تطويرها ودعمها بالتقنيات الحديثة والأساليب التدريبية التي تسهل عملية التعلم.

ونظرا لضعف مستوى الطلبة الملتحقين الجدد بمؤسسات التعليم العالي في اللغة الإنجليزية، تقدم معظم الجامعات في المملكة العربية السعودية ضمن برامج السنة التحضيرية مقررات أو برامج تخصصية في اللغة الإنجليزية بهدف تحسين مهارات طلابها في اللغة الإنجليزية، ومن هذا المبدأ فالجامعة العربية المفتوحة تقدم لطلابها المستجدين برنامج دورات اللغة الإنجليزية ليؤهلهم للدراسة في برامجها الأكاديمية التي تقدم بالتعاون مع الجامعة المفتوحة في بريطانيا.

وعلى الرغم من العناية باختيار الجهة القائمة على تنفيذ برنامج دورات اللغة الإنجليزية في الجامعة العربية المفتوحة، الإ أن العبدان (٢٠٠٥) يرى أنه من الطبيعي أن توجد مشكلات وقضايا جديرة بالبحث العلمي في مجال تدريس اللغات الأجنبية للطلاب في المملكة . إذ توصلت نتائج عددا من الدراسات التي أجريت على الطلاب في الجامعة العربية المفتوحة إلى وجود ضعف عام لدى الطلاب في اللغة الإنجليزية و"عدم تمكن الطالب المستجد من مهارات اللغة الإنجليزية تحدثاً وكتابة" وعدم إجادة اللغة الإنجليزية لإعداد بحث التخرج وعدم الطلاقة التي تمنعهم من كتابة مشاريع الدراسة، ومن ثم تلخيص بحثهم وعرض نتائجه بطريقة دقيقة (العريفي، ٢٠٠٩ ؛ جرادي ، Jradi, 2013؛ ومرزا ، ٢٠١٥).

وقد دعمت نتائج هذه الدارسات حول عقبات الطلبة في اللغة الإنجليزية في الجامعة العربية المفتوحة شعور الباحثة بمشكلة الدارسة فمن واقع خبرتها الإدراية والأكاديمية بالجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية التي امتدت لمدة تقارب تسع أعوم لمست أن الطلاب المستجدين يعانون من بعض صعوبات في اللغة الإنجليزية وصعوبات في الفهم من بعض الأساتذة، وتكرار الرسوب في الدورات، لدرجة أن البعض منهم، هرباً من صعوبة اللغة الإنجليزية، يقوم بالتحويل من برنامجه الأكاديمي الذي يدرس باللغة الإنجليزية إلى برنامج آخر يدرس باللغة العربية في الجامعة ذاتها أو جامعات محلية أخرى.

كل ذلك ساعد على تأسيس أرضية للتفكير وللبحث والتساؤل لمعرفة ما يجري في البرنامج من خلال تقويمه، نظراً لأن التقويم عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه في ضوء عدد من المعايير كوسيلة للإسهام في تطويره وتحسين فاعليته (الدوسري، ٢٠٠٤).

وحيث لم تجد الباحثة من الدراسات السابقة المحلية _حسب علم الباحثة _التي تناولت تقويم برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية، رأت أهمية القيام بدراسة تقويمية لبرنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة وجهة نظر الطلبة، ورصد الصعوبات والتوصل إلى مقترحات لتطوير البرنامج، والخروج بنتائج وتوصيات تؤدي للحصول على مزيد من الخدمات الجيدة للمستفيدين منه.

تحديد مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما تقويم برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الخصائص الاجتماعية والأكاديمية للطلاب الملتحقين ببرنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة؟
٢. ما التقديرات التقويمية لبرنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة طبقاً لتقدير أفراد عينة الدراسة له؟
٣. هل توجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة تعزى لمتغير الفصل الدراسي، عدد مرات الالتحاق بالدورات، الفرع، النوع، العمر، الجنسية، الحالة الاجتماعية، العمل، نوع المدرسة، الدولة التي حصل منها على الثانوية العامة، وسنة الحصول على الثانوية العامة والبرنامج التعليمي الذي يدرس به؟
٤. ما أبرز المشكلات في برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
٥. ما المقترحات التي تساعد في تطوير برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن التقديرات التقوييمية لبرنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة من وجهة نظر الطلبة الملتحقين ورصد المشكلات وتقديم مقترحات

لتطوير البرنامج، والخروج بنتائج وتوصيات تؤدي للحصول على مزيد من الخدمات الجيدة للمستفيدين.

أهمية الدراسة:

١. تعد الدارسة الحالية من أوائل الدارسات التي تناولت تقويم برنامج الدورات المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية، ولا يوجد من الدراسات السابقة المحلية _حسب علم الباحثة _ دارسة تناولت الموضوع.
٢. تسلط نتائج الدارسة الضوء على معرفة أكثر محاور القوة والضعف في برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية.
٣. الوصول إلى مقترحات وتوصيات لتطوير البرنامج بشكل عام، إذ قد يؤدي استمرار تقديم البرنامج بدون تقييم إلى صعوبات في تعلم الطلبة أو فشلهم ثم التسرب من البرامج وانتقالهم إلى جامعات أخرى تقدم برامج باللغة العربية.
٤. يؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة عدة جهات أو أطراف داخل المملكة العربية السعودية مثل: أعضاء هيئة التدريس والجهة القائمة على تنفيذ البرنامج، ومراكز التعليم والتدريب للغة الإنجليزية.
٥. توفر الدارسة أداة بحثية ذات صدق وثبات عالٍ يمكن للباحثين في مجال تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها الاستفادة منها في تقويم برامج مماثلة في جامعات محلية وعالمية.
٦. قد تفتح نتائج الدارسة المجال أمام مزيد من الأبحاث العلمية في ذات المجال نظرا لتوجه كثير من الجامعات المحلية في المملكة العربية السعودية لاستخدام اللغة الإنجليزية كلغة تدريس في برامجها.

مصطلحات الدراسة:

- **البرنامج:** عرف معجم المصطلحات التربوية البرنامج بأنه مجموعة من المقررات في فرع معين من الدراسة (الشريفي، ١٤٢١ هـ، ١٩٨). كما يصفه الشرقي (٢٠٠٤م) بأنه عملية منظمة ومخططة تشتمل على مجموعة من المواد الأكاديمية والتربوية. ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه برنامج دروات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية. وهو مكون من ثلاث مستويات: تشمل دورة للمبتدئين(EL97) ، ودورة متوسطة (EL98) ودورة متقدمة (EL99).
- **تقويم البرنامج:** عرف الدوسري (٢٠٠٤) تقويم البرنامج بأنه عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه في ضوء عدد من المعايير كوسيلة للإسهام في تطويره وتحسين فاعليته. ويعرف تقويم البرنامج إجرائيا في هذه الدراسة بأنه عملية منظمة لتحديد جوانب القوة والضعف في أربعة محاور أساسية في برنامج دروات اللغة

الإنجليزية وهي أداء الطالب، والإرشاد الأكاديمي، والأستاذ، ومحتوى الدورات. والوصول لمقترحات لمزيد من الخدمات الجيدة للمستفيدين منه.

- **الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية:** صدرت موافقة المقام السامي في المملكة العربية السعودية على فتح هذا الفرع بالقرار رقم (٧/ب /١٧٨١٣) بتاريخ (١٤٢٣/٥/١٨هـ)، وقد اختيرت مدينة الرياض مقراً رئيسياً له، وبدأت الدراسة فيه بدءاً من الفصل الثاني من العام٢٠٠٣م (الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠١٠) ويقدم البرنامج في فروع الجامعة في كل من الرياض، وجدة والدمام وحائل والإحساء، والمدينة المنورة. (الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠١٥).

حدود الدراسة: وتتمثل في الجوانب التالية:

- الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة تقويم برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة وتحددت محاور الدراسة في أربعة محاور هي (أداء الطالب، والإرشاد الأكاديمي، والأستاذ، والمحتوى).
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية. بجميع فروعها في كل من الرياض، وجدة والدمام وحائل والإحساء والمدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: تحد الدارسة زمنياً خلال الفصل الأول والثاني والصيفي من العام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧.
- اقتصرت الدارسة على الطلاب الذين هم فعلياً ملتحقين ببرنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة، وليس الذين أنهوا البرنامج.
- اقتصرت الدراسة على أداة واحدة وهي الاستبانة.

الإطار النظري:

تقويم بعض من محاور برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في ضوء الأطر التربوية:

الأهداف العامة:

يهدف برنامج دورات اللغة الإنجليزية إلى تنمية مهارات اللغة وتحديداً مهارات القراءة والكتابة، والفهم وهو برنامج يجمع بين النظرية والتطبيق في إطار اجتماعي وثقافي وتاريخي، ويسمح للمتعلم بتحمل مسؤولية تعلمه والمشاركة في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، وهي مهارات مهمة في تعلم أي لغة. وجدير بالذكر أن أهداف دورات اللغة الإنجليزية في الجامعة العربية المفتوحة تأتي متوافقة مع متطلبات بعض الدراسات العلمية، حيث أعدت القحطاني (٢٠١٨) عددا من المعايير الرئيسية اللازم توافرها في برامج اللغة الإنجليزية ومنها أن يمكن البرنامج الطالب من المعرفة باللغة الإنجليزية من حيث إتقان المهارات اللغوية (القراءة والكتابة والتحدث

والاستماع)، المعرفة بآليات عمل اللغة الإنجليزية (اللغويات والصوتيات والقواعد والتراكيب، والوعي بالكلمات والتعبيرات اللغوية).

شروط الالتحاق:

يستهدف برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة فئتين من الطلاب: الفئة الأولى المنتظمون وهم الطلاب المستجدون المقبولون في أي من برامج الجامعة العربية المفتوحة التي تنفذ بالتعاون مع الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة، بشرط أن يكونوا من حملة الثانوية العامة، وليس لديهم ما يثبت كفاءتهم في درجات اختبار التوفل أو إيلتس الذي لم يمر عليه أكثر من عامين، أما الفئة الثانية وهم الطلاب الزائرون الراغبون من فئات المجتمع في تحسين مهاراتهم في اللغة الإنجليزية. ولكلا الفئتين، وقبل بدء الدارسة في الدورات، هناك إجراءات للتأكد من مستوى الكفاءة في مهارات اللغة الإنجليزية، القراءة والكتابة، والفهم والتحدث. إذ يقدم لهم اختبار تحديد مستوى " Oxford Online Placement Test (OOPT)" ثم في ضوء نتائجه يتم إلحاقهم بإحدى دورات برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة وهي: دورة للمبتدئي(EL97) ، ودورة متوسطة (EL98) ودورة متقدمة (EL99)(الجامعة العربية المفتوحة،٢٠١٧).
ومما تقدم يتضح أن شروط القبول في برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة تنتهج نفس نظام القبول في الجامعة العربية المفتوحة وهو "نظام التعليم المفتوح" الذي يتيح فرص الدراسة الجامعية بمعايير قبول مرنة بلا حدود ولا قيود الزمان والمكان وذلك لكل الدارسين الكبار بغض النظر عن الجنس والجنسية أو سنة التخرج من الثانوية العامة أو مقر الإقامة، ولكل شخص يرغب في تطوير مهاراته (الجامعة العربية المفتوحة،٢٠١٠)، وهذه السياسة المرنة في القبول مختلفة عن سياسات القبول في الجامعات التقليدية، وتؤدي بالتالي إلى كون الطلاب الملحتقين مختلفين أيضاً في كثير من الخصائص الاجتماعية والأكاديمية التي سيتم توضيحها في الفقرة التالية.

الخصائص الاجتماعية والأكاديمية للطلبة:

نتيجة لنظام القبول المفتوح برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة، فإن الطلاب الملتحقين بها يوجد بينهم تفاوت واختلاف كبير في الخصائص الاجتماعية والوظيفية والأكاديمية وقد لخصت الباحثة من واقع خبرتها هذه الخصائص في الآتي:

- تنوع الجنسيات، فهناك طلاب من مختلف الجنسيات العربية والعالمية.
- تفاوت في مستوى التمكن من مهارات اللغة الإنجليزية، فبعض الطلاب بالدورات المكثفة من دول لغتهم الأم هي اللغة الإنجليزية، وبعضهم تكون اللغة الإنجليزية لغة ثانية مكتسبة عبر التعليم المدرسي.
- التفاوت في المستوى العلمي والقدرات، لأن نظام القبول المفتوح المتبع لا يشترط تقديرا معينا من الأداء في شهادة الثانوية العامة.

- التفاوت في مستوى الخبرة بالتعليم الإلكتروني واستخدام الحاسب الآلي والانترنت.
- التباين في العمر: فالطلاب الذين يدرسون عن طريق نظام التعليم غير التقليدي يكونون أكبر سناً من الطلاب.
- تنوع مقر السكن: إذ تتوفر فرص الالتحاق لكل من سكان المدن والقرى والمناطق الجغرافية النائية.
- التفاوت في مستوى الخبرة العملية: تتباين مستويات الخبرة بين طلاب التعليم المفتوح، فعديمو الخبرة الوظيفية يلتحقون بالجامعة للحصول على مؤهل يؤهلهم للدخول لسوق العمل، في حين نجد أيضاً ذوي الخبرات الوظيفية الطويلة يلتحقون بحثاً عن التجديد النفسي والفكري أو لتطوير معلوماتهم ومهاراتهم الوظيفية.
- نسبة التفرغ الكلي للدراسة: فبعض الطلاب يكونون من العاملين بدوام كامل أو جزئي، وبعضهم لايعمل.
- نمط التعلم: يفضل بعض الدارسين الكبار استخدام حاسة البصر أو السمع والبعض الآخر يفضل المشاركة في المناقشات المباشرة وغير المباشرة.
- التفاوت في الإمكانات المادية: لقد أسهم انخفاض الرسوم الدراسية على زيادة نسبة الملتحقين من ذوي الإمكانات المادية المنخفضة.

إن التفاوت بين الطلبة في الخصائص الاجتماعية والأكاديمية التي أشير إليها أعلاه يؤدي إلى وجود احتياجات متباينة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار قدر الإمكان في كل محور من محاور البرنامج كاختيار الأساتذة، واختيار المناهج، وتطوير أساليب التدريس، وأساليب التقويم.

مؤهلات وكفايات الأساتذة:

وبالنسبة للأساتذة في برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة فالجهة القائمة على تنفيذ البرنامج تختار للتدريس في هذا البرنامج نخبة من المدرسين من الحاصلين على درجة الماجستير كحد أدنى، سواء من الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة أم أو كلغة ثانية. وتحرص أيضاً على التعرف على مدى تمكنهم من مهارات اللغة الإنجليزية عبر المقابلة الشخصية وتقديم العروض النموذجية في أثناء مرحلة الاختيار وقبل التعيين. وبإشراف المنسقين الأكاديميين يتم عقد ورش عمل واجتماعات دورية لتفعيل دور المعلمين وتطوير قدراتهم التدريسية وتعريفهم بكل جديد قد يفيد العملية التعلمية داخل الصف الدراسي وخارجه، إضافة إلى المتابعة والقيام بالزيارات الصفية لملاحظة الأداء ثم اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير الأداء في ضوء هذه الزيارات وفي ضوء ملاحظات ومقترحات الطلبة.

وبناء على تلك المعطيات فإن خصائص مؤهلات وكفايات أساتذة برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة تأتي منسجمة مع ما ورد في أدب البحث مثل: خصائص معلم اللغة الإنجليزية الناجح في العالم العربي التي توصلت إليها نتائج دراسة أبو رحمة

(٢٠٠٨) . فمن الخصائص مثل المعرفة الجيدة باللغة الإنجليزية وثقافتها، ومعرفة خلفية المتعلمين الثقافية، وأساليب التدريس، وصياغة الأهداف، وأساليب التقويم، فضلاً عن إتقان مهارات التدريس مثل التنويع في أساليب التدريس، وتعديل المادة لتلائم احتياج المتعلم، ومهارات إدارة الصف، أما عن الخصائص الشخصية فتتمثل في حسن العلاقة مع الطلبة، والثقة بالنفس، والمظهر الحسن.

ومن حيث المهارات فهي أيضا متوافقة مع مطلب فيتزبارتك وديفس (Fitzpartick & Davis, 2003) على أهمية توافر مهارات عديدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية، فهو بحاجة لاكتساب مهارات تقنية للتعامل مع الحاسوب، ومهارات تنظيمية ومهارات إدراكية لاستبدال مصادر التعلم التقلدية كالكتب بالمواد ومصادر التعلم المفتوحة في الإنترنت. ومن حيث الأدوار أيضاً مع نتائج دارسة عِزه (Ezza,2012) التي توصلت إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية يفضلون الأدوار الحديثة لمعلم اللغة الإنجليزية بتوظيف التقنية في التدريس إلى جانب ممارسة دور موجه التعلم، والباحث، والميسر، والمستشار، والمشارك والزميل، والمحفز، ومصصم مصادر التعلم. وتضيف الباحثة إلى ما تقدم مهارة إدارة الصف، وتوضيح أهداف الدرس، وتنويع أساليب التعلم والتعليم، والتحدث بلغة إنجليزية واضحة، والتعامل مع السلوكيات غير المرغوب فيها بفاعلية.

محتوى برنامج دورات اللغة الإنجليزية:

أما عن المنهج الذي يدرس للطلبة، فيتم تدريس الطلاب منهج هيد وي بلس (Headway plus) نسخة معدة للشرق الأوسط ومنهج متوازن تماما، ويركز على قواعد اللغة، وتطوير الرصيد اللغوي وتطوير مهارات التحدث في العالم الحقيقي -اللغة الإنجليزية اليومية-، وباستمرار يتم تحديث المحتوى مما يعني أن المادة دائما موجودة ومع مجموعة كبيرة من المكونات، بما في ذلك الموارد الرقمية الجديدة والكتابة التفاعلية، ويحصل الطالب على أقراص رقيمة، وكتاب إلكتروني، وأشرطة سمعية، ودليل للتمارين (Oxford University Press, 2018). وترى الباحثة أن هذا الجانب بحاجة إلى تصحيح وفقا لما أشار إليه ألفي(٢٠٠٣) بأن متعلم اللغة الإنجليزية العربي لديه احتياجات لا تراعيها كتب اللغة الإنجليزية المعدة للطلاب الذين لغتهم الأم هي الإنجليزية، واقترح أن يتم تأليف الكتب على يد مختصين في اللغة الإنجليزية و لديهم معرفة كافية باللغة العربية.

الإرشاد الأكاديمي:

عرف السعيد (١٩٩٥) الإرشاد الأكاديمي بأنه عملية فنية مهنية منظمة تهدف إلى رعاية الطالب رعاية شاملة: دراسية واجتماعية ونفسية وصحية، وتتسم بالمبادرة في الاتصال بالطلاب والتعرف على احتياجاتهم ومشكلاتهم ووضع خطط وبرامج تنفيذية وصولاً إلى توافق الطلبة مع الحياة الجامعية والمشاركة الفعالة فيها، وتحمل مسؤوليات

تنمية مجتمعه في المستقبل بكفاءة. أما منصور وآخرون في (الدوسري،٢٠١٤) فيرون أن الإرشاد الأكاديمي يقوم على بناء علاقة ثقة بين المرشد والطالب من خلال مقابلات منظمة ترمي إلى مساعدة الطالب في مختلف المشكلات الأكاديمية والشخصية لتحقيق النجاح في مختلف الجوانب الحياتية والجامعة والمجتمع.

وبخصوص الإرشاد الأكاديمي لطلاب برنامج دورات اللغة الإنجليزية فتقدم الجهة القائمة على تنفيذ البرنامج أساليب عديدة لتزويد المتعلم بمعلومات كافية عن دورة اللغة الإنجليزية وأهدافها، ومساعدته في حل مشكلاته الأكاديمية، وتعريفه بما يجب عليه عمله بعد اجتياز كل دورة . وذلك عبر أساليب اتصال عدة مثل الساعات المكتبية واللقاءات الجماعية والبريد الإلكتروني، ليأتي ذلك مكملا لما تقدمه الجامعة في برنامج تهيئة الطلاب المستجدين في الجامعة العربية المفتوحة.

الدراسات السابقة :

لم تعثر الباحثة على دراسات سابقة في مجال تقويم برنامج الدورات المكثفة في اللغة الإنجليزية في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية، ولكن يوجد عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة وهي تقويم برامج الإعداد والتعليم والتدريب، ودراسات عن مشكلات الطلبة والأساتذة وتأثير خصائصهم على تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وهي على النحو التالي: دراسة أبو جحجوح (٢٠٠٩) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى، وطبقت استبانة الدارسة المكونة من (١٣٥) عبارة على عينة عشوائية منتظمة قوامها (٦٠) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائجها إلى أن المستوى العام لمحتوى البرنامج بلغ (٦٧%) من وجهة نظر الطلبة، وأن محتوى جانب الإعداد التربوي مرتبط بأهداف البرنامج، وشمول خبرات أساسية، في حين يعاني محتوى جانب الإعداد من ضعف في ما يتعلق بتنمية أنماط مختلفة من التفكير.

ودراسة سليمان وعبدالوارث (٢٠١٣) التي هدفت إلى تقويم برنامج الإعداد التربوي لطالبات جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات، واستخدمت الدارسة استبانة تكونت من سبعة محاور، وتكونت عينة البحث من (١٢٤) طالبة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج منها: إن تحقق معايير الجودة قد تراوحت بين الكبيرة والمتوسطة في المحاور: الأهداف التعليمية، المحتوى، طرق التدريس. بينما لم تحقق المحاور الأخرى في البرنامج مثل الأنشطة التعليمية والتقويم معايير الجودة.

بينماهدفت دراسة الفريحات والوشاح (٢٠١٨) إلى الكشف عن التقديرات التقويمية لبرنامج اللغة الفرنسية وأدابها بالجامعة الأردنية، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وطبقت استبانة الدراسة على عينة مكونة من (١٠٢) طالبا وطالبة، وبينت نتائجها أن التقديرات التقويمية للبرنامج كانت متوسطة على جميع مجالات التقويم،

فضلا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التقويم تعزى للمرحلة التعليمية. وأوصت الدارسة بطرح مواد تركز على المحادثة وتطوير أساليب التدريس والتقويم للطلبة.

وضمن دائرة البحث عن تقويم أثر برامج اللغة الإنجليزية على أداء الطلبة في الدارسة الجامعية، فقد أجرى جرادي (Jradi, 2013) دراسة للتعرف على التحديات الرئيسية التي تواجه في تحقيق نتائج التعلم لمشاريع التخرج وطبقت الدارسة على عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة، وكشفت نتائج الدارسة أن إحدى العقبات التي تواجه الطلاب في تحقيق مشاريع ذات نوعية جيدة هي عدم إتقان اللغة الإنجليزية خاصة في كتابة التقارير. وقد لعب هذا دورًا رئيسيًا في منع الطلاب من كتابة تقارير احترافية توضح النتائج التي توصلوا إليها.

وفي إطار البحث عن تأثير خصائص الطلبة الاجتماعية والأكاديمية على تعلم اللغة الإنجليزية، قام كل من فيتزجيرالد، وستينر و سانفورد، وكونس و بوان و كيم (Fitzgerald, Sanford , Koons, Bowen, & Kim ,2014). بدراسة العلاقة بين عمر الطلبة ودرجة التعرض للغة الإنجليزية، عبر عينة مكونة من (٣٥٢٩) فرداً من مدراس متوسطة وثانوية وجامعتين، وكانت النتائج تشير إلى أن قدرة تعلم القراءة لدى الطلاب الكوريين الجنوبيين تأثرت إيجابياً نتيجة تفاعل عامل التعرض للغة الانجليزية والعمر. أي أن طول مدة التعرض للغة الإنجليزية يخفف من تأثير العمر ويزيد من قدرات التعلم.

في ذات السياق، تبين من دراسة أوهاتا (Oxford University ta, ٢٠٠٥)، التي هدفت لمعرفة المصادر المحتملة للقلق للمتعلمين اليابانيين للغة الإنجليزية بإجراء مقابلات مع خمسة طلاب جامعيين يابانيين في الولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائج الدراسة أن هناك خمسة أنواع من القلق: الخوف من التقييم السلبي/الخوف من الهزيمة أمام الآخرين، وعدم الثقة بالنفس في إتقان اللغة الإنجليزية، والقدرة التنافسية، ومعتقدات ثقافية ثابتة حول إجراءات التعلم والتعليم. أوصت الدراسة بتشجيع فهم الاختلافات الثقافية من جانب كل من المعلم والطالب، وخاصة في مستوى الطبقة الأولى، حيث قد يكون الطالب عرضة لمجموعة متنوعة من السلوكيات الاجتماعية والثقافية المختلفة التي يتم عرضها وكذلك يتوقعها المعلم نفسه و تمثيل المعايير الصفية الأمريكية.

وهناك محاولة أخرى للتعرف على العلاقة بين خصائص الطلبة وصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، حيث أجرى سيفارامان و البلوشي و راو (Sivaraman, Al Baluchi, & Rao,2014) لمعرفة نتائج استطلاع رأي على طلاب كلية الهندسة في سلطنة عمان، المتعلقة بصعوبات التعلم لدى الطلاب في المقررات التي تكون وسيلة التدريس بها اللغة الإنجليزية. وقد تم الكشف عن ذلك في الدراسة التي أجريت والتي

تظهر أن مستوى الطلبة بوجه عام، ومشاركتهم وخبرتهم واستيعابهم يتأثر سلباً بسبب عدم كفاءتهم في اللغة الإنجليزية.

ولتتبع مشكلات الطلبة العرب عند تعلم اللغة الإنجليزية، فقد بحثت الحدار (Alhadar,2008) في مشكلات الطلاب في تعليم اللغة الإنجليزية كمتطلب جامعي في كلية التربية صبر، وكشفت الدراسة أن المشاكل الرئيسية التي يواجهها الطلاب تتعلق بالقواعد والمفردات ومهارات القراءة . وأن العديد من العوامل قد تسببت في هذه المشكلات، مثل تعلم اللغة السابقة للطلاب، وعدم وجود مرافق تعليمية مناسبة، وخاصة نقص الدورات المناسبة، .وأكدت النتائج أيضا أن القراءة هي أهم المهارات لهؤلاء الطلاب، ولايختلف الطلاب الموهوبون عن الطلبة العاديين في صعوباتهم مع اللغة الإنجليزية، ففي دراسة أجراها كل من (ميلور، وسليمان، وكامارلزمان، وإيشك)، (Melor, Sulaimam, Kamarulzman, & Ishak, 2013) التي هدفت إلى التعرف على صعوبات الطلاب الموهوبين في تعلم اللغة الإنجليزية حيث تم جمع البيانات باستخدام مقابلة شبه منظمة مع ستة طلاب موهوبين من مركز "PERMATA Pintar National Gifted". وكشفت النتائج أن الصعوبات الشائعة في تعلم اللغة الإنجليزية التي يواجهها الطلاب الموهوبون كانت مرتبطة بالتحدث باللغة الإنجليزية والنحو وقلة المفردات . علاوة على ذلك، يرى جميع الطلاب الموهوبين الذين تمت مقابلتهم أن مهارة التحدث هي أصعب المهارات في التعلم. وخلصت الدراسة إلى أن صعوبات الطلاب الموهوبين كانت أكثر على مهارات التواصل والإنتاج . وبالإضافة إلى ذلك، استخدم الطلاب الموهوبون استراتيجيات تقليدية مثل استخدام القاموس والقيام بتمارين للتغلب على نقاط الضعف اللغوية لديهم. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات لاستكشاف استخدام الطلاب الموهوبين، وليس فقط سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ولكن أيضًا سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

في الإطار ذاته، أجرى ساري (Sary, 2015) دراسة تهدف إلى معرفة رأي الطلاب للصعوبات التي يواجهونها في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وكذلك الأسباب الكامنة وراء هذه الصعوبات، والاستراتيجيات التي يستخدمونها لإنجاز مهامهم اللغوية .استخدمت هذه الدراسة استبيانين تم توزيعهما على (٤٥) طالباً جديداً من طبقة الأعمال الدولية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، جامعة " Telkom Bandung Indonesia" أظهرت النتائج أن ٩٨٪ من المستجوبين قالوا بأن لديهم مشكلة في اللغة الإنجليزية خاصة القواعد .كان بسبب عدم معرفتهم للقواعد اللغوية الإنجليزية .

وفي إطار البحث عن العلاقة بين خصائص الطلبة وصعوبات المدرسين عند تدريس اللغة الإنجليزية في البرامج التعليمية، هدفت دراسة عيسي (Al- ,٢٠٠٤ Issa)لتقييم التجربة التي تم تبنيها في كلية الرياض للتكنولوجيا لتدريس المقررات التقنية

في اللغة الإنجليزية .تم توزيع استبيان على (١٧٦) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين نسبة استخدام اللغة الإنجليزية كوسيلة للتعليم والصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند محاولة استخدام اللغة الإنجليزية. فعندما تكون نسبة استخدام اللغة الإنجليزية مرتفعة تقل الصعوبات.

وفي إطار البحث عن معوقات معلمي اللغة الإنجليزية، توصل الصقير (Alsagheer,2012) في دراسته التي طبقت على (٩٤) معلماً في محافظة المخواة بالسعودية، وتوصلت نتائجها إلى أن المعلمين يواجهون صعوبة اللغة الإنجليزية بذاتها، وتدريسها، وتعلمها، والمواد التعليمية وطرق التدريس. وأوصى بتطوير برامج اللغة الإنجليزية من خلال عدة نقاط هي: تدريب المعلمين على مهارات التدريس الأساسية مثل صياغة الأهداف وتحضير الدروس، وتنويع أساليب التدريس، وعلى دمج مهارات المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة أثناء التدريس، تدريب معلمي اللغة الإنجليزية على استخدام اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال وتدريس مع الطلبة بدون الاعتماد على اللغة العربية إطلاقاً.

وتبين أيضاً من نتائج دراسة الصبحي وبريس (Al-Sobhi & ٢٠١٨ Preece) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تؤثر على تدريس وتعلم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية للطلاب العرب في المدارس السعودية في كوالالمبور. وطبقت الدارسة على عينة من الطلاب والمعلمين، وكان من نتائج هذه الدراسة مايلي: مواجهة المعلمين صعوبات عديدة عند تدريس مهارات التحدث لانعدام مصادر التعلم وتقنيات التعليم المساندة واختبارات الإصغاء والتحدث، وبالتالي تنعكس سلباً على أدائهم التدريسي ليصبح أسلوبا قائما على المعلم. أما الطلبة فيفتقدون المعرفة اللغوية، ويهتمون فقط باجتياز الاختبارات أكثر من اكتساب اللغة الإنجليزية، فضلا عن افتقاد الثقة بالنفس والخوف من المشاركة في الفصل والتحدث أمام الزملاء والمعلمين، وعلى الرغم من وصف الطلاب مدينة كوالالمبور كبيئة تعليمة مشجعة على تعلم اللغة الإنجليزية إلا أنهم يتحدثون باللغة العربية في معظم الأوقات خارج المدرسة مع الأسرة والأصدقاء، والتحدث باللغة الإنجليزية في أضيق الحدود مثل الأسواق.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اتفقت أغلب نتائج الدراسات السابقة على نجاح البرامج التعليمية بدرجة متوسطة، مثل دراسة أبوججوح (٢٠٠٩)، ودراسة سليمان وعبدالوارث(٢٠١٣)، ودراسة الفريحات والوشاح (٢٠١٨).
- تتفق الدراسة الحالية في موضوعها مع دراسة الحدار (Alhadar.2008) و دراسة الفريحات والوشاح (٢٠١٨) في تقويم برامج اللغة الإنجليزية، لكن تختلف عنها بسعيها لتقييم برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة الملتحقين.

- استفادت الدارسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية، واختيار العينة والأداة، والنتائج، فجميع الدارسات السابقة طبقت المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة كأداة لجمع بياناتهم من أفراد العينة.
- ساعدت نتائج الدارسات السابقة الباحثة في التعرف على تأثير الخصائص الاجتماعية والشخصية مثل العمر والخبرة السابقة والقلق وعدم الثقة بالنفس والخوف من الهزيمة أمام الآخرين وعلاقتها بالقدرة على تعلم اللغة الإنجليزية.
- أكدت الدراسات السابقة على أهمية أن تكون برامج اللغة الإنجليزية مراعية لخصائص المتعلم العربي وخبراته وبيئته العربية.
- أشارت بعض الدراسات إلى أن مستوى عدم تمكن الطلبة من مهارات اللغة الإنجليزية الأساسية كالقراءة والكتابة يؤثر سلباً على تحصليهم الأكاديمي وأعداد مشروعات التخرج خاصة في البرامج التي تدرس باللغة الإنجليزية .
- أكدت الدراسات السابقة على أهمية تمكن المعلم من اللغة الإنجليزية بتدريب معلمي اللغة الإنجليزية على استخدام اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال وتدريس مع الطلبة بدون الاعتماد على اللغة العربية إطلاقاً. وعلى أهمية استخدام طريقة دمج مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث عند تدريس اللغة الإنجليزية بدلا من التجزئة

منهجية الدراسة وإجراءتها:

منهج الدراسة :

أشار كل من مطاوع والخليفة (٢٠١٤) إن المنهج الوصفي يحظى بمكانة خاصة في مجال الدارسات الإنسانية لأنه يلائم العديد من المشكلات التروبوية والنفسية أكثر من غيره، لذلك، استخدمت الباحثة هذا المنهج الذي يعمد إلى وصف حاضر الظواهر من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة فيها، ما يؤدي لفهم طبيعة الظاهرة قيد الدراسة، وفي البحوث الوصفية يمكن الاستعانة بمختلف الأداوات للحصول على البيانات، مثل الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق والسجلات (ملحم،٢٠١٦) و قد استخدمت الباحثة في هذة الدراسة الاستبانة التي صممت لغرض الدراسة لاستطلاع آراء أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية وعددهم (٥٣٦١) طالبا وطالبة، الملتحقين بدورات اللغة الإنجليزية المكثفة للعام الدارسي ٢٠١٦-٢٠١٧، وقد تم توزيع رابط الاستبانة إلكترونياً على جميع أفراد مجتمع الدراسة، ثم القيام بالمتابعة لعدد الاستجابات على مدى شهرين، ثم إرسال عدد من رسائل التذكير، وقد أسفرت الجهود عن تجميع (٤٧٠) استبانة إلكترونية وبعد مراجعتها تم استبعاد (١٤) استبانة لتصبح عينة الدراسة (٤٥٦) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية على مستوى الفروع

(الرياض، جدة، الدمام، المدينة المنورة، حائل، الأحساء) بنسبة (٨,٥%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: بناؤها وضبطها وتطبيقها:

استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع بيانات الدارسة:

- **بناء الاستبانة:**

في ضوء مراجعة الدراسات السابقة، وفي ضوء الخبرة الشخصية صممت الباحثة استبانة الدراسة، التي تكونت من ثلاثة أقسام هي: القسم الأول اشتمل على: بيانات عن التحاق الطالب بدورات اللغة الإنجليزية المكثفة البيانات الشخصية مثل: عدد مرات الالتحاق في كل دورة من دورات اللغة الإنجليزية، أما القسم الثاني: فيتكون من المعلومات الشخصية للطالب مثل: الفرع، الجنس، العمر، الجنسية، الحالة الاجتماعية، العمل، نوع المدرسة التي حصلت على الثانوية العامة منها، الدولة التي حصلت منها على الثانوية العامة، العام الذي حصلت فيه على الثانوية العامة، البرنامج التعليمي الذي تدرس به في الجامعة، والقسم الثالث: تقييم الطلبة لبرنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية ويشمل أربع محاور وهي: (١) رأي الطالب في أدائه، (٢) رأي الطالب في الإرشاد الأكاديمي، (٣) رأي الطالب في أداء الأساتذة، (٤) رأي الطالب في محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة. ويطلب من المستجيب وضع إشارة (☑) عند الإجابة التي تتفق مع وجهة نظره في الهامش الأيسر الذي يشتمل على مقياس خماسي متدرج، يبدأ بموافق بدرجة كبيرة وتأخذ (٥) خمس درجات، موافق وتأخذ (٤) درجات، وموافق بدرجة متوسطة وتأخذ (٣) درجات، وموافق بدرجة قليلة وتأخذ (٢) درجة، وغير موافق إطلاقًا وتأخذ (١) درجة. وأما القسم الرابع: فقد تضمن سؤالين مفتوحين حول أبرز المشكلات التي يعاني منها أفراد العينة في دورات اللغة الإنجليزية المكثفة، وأبرز المقترحات لتطوير برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة.

- **صدق الاستبانة:**
- **الصدق الظاهري**: عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية -مشفوعة بأسئلة وأهداف الدراسة- على (٥) من المحكمين أعضاء هيئة التدريس في برنامج اللغة الإنجليزية وأدابها في الجامعة العربية المفتوحة ممن تتوافر لديهم خبرة في التدريس أو الإشراف على دورات اللغة الإنجليزية المكثفة وأجريت التعديلات في ضوء مقترحاتهم القيمة.
- **صدق الاتساق الداخلي(Internal consistently Validity):** لحساب الصدق الداخلي للاستبانة حسب معامل الارتباط بين الدرجة لكل عبارة في كل محور والمجموع الكلي لهذا المحور، وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة وإجمالي الاستبانة، وقد قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي على عينة عشوائية

بلغ عدد أفرادها (٣٠) فرداً من أفراد العينة من الطلاب والطالبات، حيث اتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط عالية، وجميعها ذات دلالة إحصائية عالية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ما يدل على اتساق عالٍ لعبارات ومحاور الاستبانة وارتفاع الصدق الداخلي للاستبانة. وهذا يتضمنه الجدول التالي رقم (٢).

- **ثبات الاستبانة (Reliability):**

يقصد بالثبات هو الحصول على النتائج نفسها في ما لو طبقت الاستبانة أكثر من مرة من قبل الباحث في أوقات مختلفة على الأشخاص أنفسهم في ظروف مماثلة، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقها على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٣٠) فرداً، وذلك باستخدام معامل الفا كرونباخ(Cronbach's Alpha). وقد بلغ إجمالي ثبات الاستبانة لمعامل ألفا كرونباخ (٠,٩٤) وهو معامل ثبات مرتفع جداً.

تطبيق الاستبانة:

وزعت استبانة الدراسة في العام الدراسي 2016-2017 على عينة عشوائية من طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية على مستوى الفروع الأقليمية الست (الرياض، جدة، الدمام، المدينة المنورة، حائل، الأحساء)، مع تزويدهم برابط إلكتروني يشتمل على الاستبانة، وقد أجاب عنها (470) فردا، وقد اعتمدت (٤٥٦) حالة فقط وهي التي أجابت إجابة كاملة على جميع البنود، في حين تم استبعدت عدد (14) غير مكتملة.

المعالجة والتحليل الإحصائي:

جرى تحليل البيانات الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Program For Social Science) SPSS) ولتسهيل مناقشة نتائج الدارسة، فقد صنفت تلك الإجابات إلى أربع مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٥-١) ÷ ٥= ٠,٨٠.

١. إذا كان المتوسط الحسابي مابين (٤,٢١ إلى ٥). اعتبر مستوى التقدير موافق بدرجة كبيرة
٢. إذا كان المتوسط الحسابي مابين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) اعتبر مستوى التقدير موافق بدرجة موافق
٣. إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)اعتبر مستوى التقدير موافق بدرجة متوسطة
٤. إذا كان المتوسط الحسابي ما بين(١,٨١ إلى ٢,٦٠) اعتبر مستوى التقدير موافق بدرجة قليلية
٥. إذا كان المتوسط الحسابي ما بين (١,٠ إلى ١,٨٠) اعتبر مستوى التقدير غير موافق إطلاقا.

نتائج الدراسة :

إجابة السؤال الأول: ما الخصائص الاجتماعية والأكاديمة للطلاب الملحتقين ببرنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة ؟

يوضح الجددول التالي رقم (١) تتضح الخصائص الاجتماعية والأكاديمية لأفراد عينة الدراسة فعلى سبيل المثال من حيث الجنس فمعظم أفراد عينة الدراسة من الإناث حيث كانت نسبتهم (٧٢%) وتعكس هذه النسبة الآثر الايجابي لنظام القبول المفتوح في الجامعة العربية المفتوحة الذي يرمي إلى توفير فرص التعليم العالي للمرأة العربية بما يسهم في تنمية المجتمع العربي، فضلا عن توفير فرص القبول المفتوح بغض النظر عن قيود الزمان والمكان والجنسية، حيث بلغت نسبة غير السعوديين (٧٤%). كما أن نسبة كبيرة منهم بدون عمل، وبذلك يساعدهم الإلتحاق بالجامعة في الحصول على الفرص الوظيفية المناسبة. وقد شكل طلاب فرع الرياض، الدمام وجدة الغالبية العظمي من الطلبة، وهذه النتيجة تتفق مع الواقع الفعلي لهذه الفروع. حيث تعد أكبر فروع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية.

جدول رقم (١)

الخصائص الاجتماعية والأكاديمية لأفراد عينة الدراسة

م	المتغير	الاستجابات	العدد	%
١	دورة اللغة الإنجليزية خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١٦-٢٠١٧	* ٩٧	٢٥٤	%٥٥,٧٠
		* ٩٨	١١٥	%٢٥,٢٢
		* ٩٩	٨٧	%١٩,٠٨
		المجموع	٤٥٦	%١٠٠
٢	عدد مرات الالتحاق بالدورة السابقة	* مرة واحدة	٤٠٤	%٨٨,٦٠
		* مرتين	٢٤	%٥,٢٦
		ثلاث مرات	٢٨	%٦,١٤
		المجموع	٤٥٦	%١٠٠
٣	دورة اللغة الإنجليزية خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٦-٢٠١٧	* ٩٧	٣٨	%٨,٣٣
		* ٩٨	٢٥٣	%٥٥,٤٨
		* ٩٩	١٦٥	%٣٦,١٨
		المجموع	٤٥٦	%١٠٠
٤	عدد مرات الالتحاق بالدورة السابقة	* مرة واحدة	٤٠٦	%٨٩,٠٤
		* مرتين	٢٦	%٥,٧٠
		* ثلاث مرات	٢٤	%٥,٢٦

			المجموع	٤٥٦	%١٠٠
٥	دورة اللغة الإنجليزية خلال الفصل الصيفي ٢٠١٦-٢٠١٧	*	٩٧	٦٢	%١٣,٦٠
		*	٩٨	٨٢	%١٧,٩٨
		*	٩٩	٣١٢	%٦٨,٤٢
			المجموع	٤٥٦	%١٠٠
٦	عدد مرات الالتحاق بالدورة السابقة	*	مرة واحدة	٤١٢	%٩٠,٣٥
		*	مرتين	١٨	%٣,٩٥
		*	ثلاث مرات	٢٦	%٥,٧٠
			المجموع	٤٥٦	%١٠٠
٧	الفرع	*	الرياض	١٥٥	%٣٣,٩٩
		*	جدة	١٦١	%٣٥,٣١
		*	الدمام	١٠٥	%٢٣,٠٣
		*	المدينة المنورة	٢١	%٤,٦١
		*	حائل	٤	%٠,٨٨
		*	الأحساء	١٠	%٢,١٩
			المجموع	٤٥٦	%١٠٠
٨	الجنس	*	ذكر	١٢٦	%٢٧,٦٣
		*	أنثى	٣٣٠	%٧٢,٣٧
			المجموع	٤٥٦	%١٠٠
٩	العمر	*	من ١٩ - ٣٠ سنة	٤١٤	%٩٠,٧٩
		*	من ٣١ - ٤٠ سنة	٣٤	%٧,٤٦
		*	من ٤١ - ٥٠ سنة	٨	%١,٧٥
			المجموع	٤٥٦	%١٠٠
١٠	الجنسية	*	سعودي	١١٧	%٢٥,٦٦
		*	غير سعودي	٣٣٩	%٧٤,٣٤
			المجموع	٤٥٦	%١٠٠
١١	الحالة الاجتماعية	*	غير متزوج	٣٦٤	%٧٩,٨٢
		*	متزوج	٧٧	%١٦,٨٩
		*	مطلق	١٥	%٣,٢٩
			المجموع	٤٥٦	%١٠٠
١٢	العمل	*	بدون عمل	٣٥٢	%٧٧,١٩
		*	أعمل بدوام جزئي	٤٧	%١٠,٣١
		*	أعمل بدوام كامل	٥٧	%١٢,٥٠

		المجموع		٤٥٦	%١٠٠
١٣	نوع المدرسة	*	حكومي	٣٥٥	%٧٧,٨٥
		*	أهلي	٩٢	%٢٠,١٨
		*	مدرسة عالمية	٩	%١,٩٧
		المجموع		٤٥٦	%١٠٠
١٤	الدولة	*	المملكة العربية السعودية	٤٢١	%٩٢,٣٢
		*	دولة عربية	٣١	%٦,٨٠
		*	دولة أجنبية	٤	%٠,٨٨
		المجموع		٤٥٦	%١٠٠
١٥	عام الحصول على الثانوية العامة	*	قبل سنة ٢٠٠٠م	٢٢	%٤,٨٢
		*	من ٢٠٠١ـ ٢٠٠٥ م	٤٥	%٩,٨٧
		*	من ٢٠٠٦ـ ٢٠١٠م	٤٤	%٩,٦٥
		*	من ٢٠١١ـ وما بعدها	٣٤٥	%٧٥,٦٦
		المجموع		٤٥٦	%١٠٠
١٦	البرنامج التعليمي الذي تدرس به في الجامعة	*	لغة إنجليزية	١٠٠	%٢١,٩٣
		*	إدارة أعمال	١٧٣	%٣٧,٩٤
		*	الحاسب وتقنية المعلومات	١٨٣	%٤٠,١٣
		المجموع		٤٥٦	%١٠٠

إجابة السؤال الثاني: ما التقديرات التقويمية لمحاور برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة وهي: أداء الطالب، والإرشاد الأكاديمي، والأستاذ، والمحتوى طبقاً لتقدير أفراد عينة الدراسة له؟

يوضح الجدول رقم (١) أن المتوسط العام لمحاور برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية قد بلغ (٣,٢٣) ما يعني أن أفراد عينة الدراسة من الطلبة يوافقون بدرجة متوسطة على محاور برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية. كما أن أكثر محاور برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية قوة محور رأي الطالب في أدائه حيث جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي عام (٣,٦٣) ما يعني موافقة أفراد عينة الدراسة من الطلبة عليه بدرجة (موافق). بينما جاءت الموافقة على كل من المحورين

(رأي الطالب في أداء الأساتذة، رأي الطالب في محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة) بدرجة موافقة (موافق بدرجة متوسطة). وأخيراً تبين أن أكثر محاور برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة ضعفاً محور رأي الطالب في الإرشاد الأكاديمي حيث جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي عام (٢,٧٧).

جدول رقم (٢)

مقارنة بين المتوسط الحسابي العام لكل محور من محاور استبانة الدراسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة

المحور	المتوسط الحسابي لطلبة الجامعة العربية المفتوحة	ترتيب المتوسط من وجهة طلبة الجامعة العربية المفتوحة	المرتبة
رأي الطالب في أدائه	٣,٦٣	موافق	١
رأي الطالب في أداء الأساتذة	٣,٣٩	موافق بدرجة متوسطة	٢
رأي الطالب في محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة	٣,١٤	موافق بدرجة متوسطة	٣
رأي الطالب في الإرشاد الأكاديمي	٢,٧٧	موافق بدرجة متوسطة	٤
المتوسط العام	٣,٢٣	موافق بدرجة متوسطة	

وتتفق نتائج الدارسة بشأن حصول البرنامج على تقدير عام متوسط مع نتائج كل من أبوججوح (٢٠٠٩)، ودراسة سليمان وعبدالوارث(٢٠١٣)، ودراسة الفريحات والوشاح (٢٠١٨ وتتفق أيضا مع نتائج دراسة مرزا (٢٠١٥) التي توصلت إلى نتيجة مشابهة بشأن انخفاض مستوى الإرشاد الأكاديمي عن مستوى توقعات الطلبة.

يتبين من الجدول رقم (٢) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة حول درجة موافقتهم على عبارات محور رأي الطالب في أدائه، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٦٣) من (٥,٠) ما يعني أن معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون على محور رأي الطالب في أدائه بدرجة (موافق) وذلك بشكل عام. وقد جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على العبارة (ألتزم بحضور اللقاءات الصفية في دورات اللغة الإنجليزية المكثفة)، بدرجة (موافق) حيث جاءت في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٤,٠٩). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن التزام الطلبة يعود إلى أنظمة البرنامج والتي تتطلب من الطالب الالتزام التام بحضور اللقاءات الصفية وعدم التغيب إلا لأسباب قاهرة. ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار

تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، وكان أقل انحراف معياري للعبارة (أمتلك القدرة لتعلم اللغة الإنجليزية) ما يدل على أنه أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها، وكان أكبر انحراف معياري للعبارة (أستعد للموضوعات المقررة قبل حضور اللقاءات الصفية) ما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أفراد عينة الدراسة ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه في ضوء الخصائص الاجتماعية والاكاديمية لأفراد عينة الدراسة حيث أنهم من حملة الجنسية غير السعودية والذين تخرجوا من المدارس الحكومية والتي يغلب على أسلوب التدريس الاعتماد الكلي على المعلم في الشرح والتفسير والتلقين، ولم يتعود الطلبة بعد على الأسلوب الجامعي في التعلم بالاستعداد للقاءات بالتحضير المسبق.

جدول رقم (٣)
متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول: رأي الطالب في أدائه

م	العبارة		توزيع استجابات أفراد العينة من الطلبة							
			موافق بدرجة كبيرة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق إطلاقاً	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١.	أمتلك القدرة لتعلم اللغة الإنجليزية.	ك	١٨٠	٩٢	٣٦	١٣٦	١٢	٣,٩٦	١,٠٧	٢
		%	٣٩,٥	٢٠,٢	٧,٩	٢٩,٨	٢,٦			
٢.	أمتلك القدرة على استخدام اللغة الإنجليزية في اللقاءات الصفية في دورات اللغة الإنجليزية المكثفة دون خوف أو تردد.	ك	٨٤	٩٩	٩١	١٤٧	٣٥	٣,٣٤	١,٢١	٣
		%	١٨,٤	٢١,٧	٢٠,٠	٣٢,٢	٧,٧			
٣.	أستعد للموضوعات المقررة قبل حضور اللقاءات الصفية.	ك	٤٧	٦٩	١٠٣	١٧٧	٦٠	٣,١١	١,٢٤	٤
		%	١٠,٣	١٥,١	٢٢,٦	٣٨,٨	١٣,٢			

٤.	ألتزم بحضور اللقاءات الصفية في دورات اللغة الإنجليزية المكثفة.	ك	٢١٦	٥٠	٣٧	١٣٦	١٧	٤,٠٩	١,١١	١
		%	٤٧,٤	١١,٠	٨,١	٢٩,٨	٣,٧			
المتوسط الحسابي العام								٣,٦٣	١,١٦	

يتبين من الجدول رقم (٣) أعلاه وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة حول درجة موافقتهم على عبارات محور رأي الطالب في الإرشاد الأكاديمي، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢,٧٧ من ٥,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي ويقابل الموافقة بدرجة (موافق بدرجة متوسطة). وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة (تم تزويدي بكتيب للتعريف بدورات اللغة الإنجليزية المكثفة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٥). كما جاءت العبارة (استفدت من الإرشاد الأكاديمي في دورات اللغة الإنجليزية المكثفة) في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٧٠)، وتعكس هذه النتيجة رغبة أفراد عينة الدارسة في تكثيف وتطوير أساليب الأرشاد الأكاديمي المتعبة.

أما عبارة " أمتلك القدرة على استخدام اللغة الإنجليزية في اللقاءات الصفية في دورات اللغة الإنجليزية المكثفة دون خوف أو تردد" فقد حصلت على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (١,٢١)، وتختلف هذه النتيجة في ما يخص الثقة بالنفس ما توصلت إليه دراسة جرادي (Jradi, 2013) أن إحدى العقبات التي تواجه الطلاب في تحقيق مشاريع ذات نوعية جيدة هي عدم إتقان اللغة الإنجليزية.

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول أن أقل انحراف معياري للعبارة (تم تعريفي بالخطوات التالية بعد اجتياز دورات اللغة الإنجليزية المكثفة) ما يدل على أنه أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد عينة الدراسة، وكان أكبر انحراف معياري للعبارة (تم تزويدي بكتيب للتعريف بدورات اللغة الإنجليزية المكثفة) ما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أفراد عينة الدراسة، وتتطلب هذه النتيجة من الجهة القائمة على تنفيذ البرنامج بذل المزيد لتطوير أساليب الإرشاد الأكاديمي، فتزويد الطلبة بالمعلومات والكتيبات التعريفية وبمختلف الطرق الالكترونية والورقية غير كاف ما لم يدعمه إرشاد أكاديمي متخصص يتعرف على صعوبات الطلبة عند تعلم اللغة الانجليزية.

جدول رقم (٤)
متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني: رأي الطالب في الإرشاد الأكاديمي

م	العبارة		توزيع استجابات أفراد العينة من الطلبة							
			موافق بدرجة كبيرة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق إطلاقًا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
.١	تم تزويدي بكتيب للتعريف بدورات اللغة الإنجليزية المكثفة.	ك	٦٦	٣٨	٥٢	١٥٠	١٥٠	٢,٨٥	١,٥٢	١
		%	١٤,٥	٨,٣	١١,٤	٣٢,٩	٣٢,٩			
.٢	تم إبلاغي بوجود مرشد أكاديمي خاص بدورات اللغة الإنجليزية المكثفة.	ك	٦٠	٤١	٥٩	١٤٤	١٥٢	٢,٧٨	١,٥٠	٢
		%	١٣,٢	٩,٠	١٢,٩	٣١,٦	٣٣,٣			
.٣	استفدت من الإرشاد الأكاديمي في دورات اللغة الإنجليزية المكثفة.	ك	٥٨	٣٨	٧٦	١٣١	١٥٣	٢,٧	١,٤٩	٤
		%	١٢,٧	٨,٣	١٦,٧	٢٨,٧	٣٣,٦			
.٤	تم تعريفي بالخطوات التالية بعد اجتياز دورات اللغة الإنجليزية المكثفة.	ك	٥٣	٣٨	٧٤	١٤٥	١٤٦	٢,٧٥	١,٤٧	٣
		%	١١,٦	٨,٣	١٦,٢	٣١,٨	٣٢,٠			
	المتوسط الحسابي العام							٢,٧٧	١,٥٠	

يتبين من الجدول رقم (٤) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة حول درجة موافقتهم على عبارات محور رأي الطالب في أداء الأساتذة، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٣٩ من ٥,٠) ويقابل الموافقة بدرجة (موافق بدرجة متوسطة) وعلى مستوى العبارات فقد جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على العبارة (يجيب الأستاذ على أسئلة واستفسارات الطالب بفاعلية، حيث جاءت في المرتبة الأولى، بينما جاءت العبارة (ينوع الأستاذ في أساليب التعليم والتعلم أثناء اللقاءات الصفية) في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٥).

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول أن أقل انحراف معياري للعبارة (يجيب الأستاذ على أسئلة واستفسارات الطالب بفاعلية) ما يدل على أنه أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها، وكان أكبر انحراف معياري للعبارة (ينوع الأستاذ في أساليب التعليم والتعلم أثناء اللقاءات الصفية) ما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أفراد عينة الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة برغبة الطلبة في تنويع أساليب التعلم والتعليم ورغبتهم في استخدام أساليب تدريسية حديثة مثل التعلم التعاوني، والتعلم المندمج والتعلم باستخدام تطبيقات الهاتف الجوال.

جدول رقم (٤)

متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث : رأي الطالب في أداء الأساتذة

م	العبارة		توزيع استجابات أفراد العينة من الطلبة							
			موافق بدرجة كبيرة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق اطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١.	يشرح الأستاذ أهداف ومتطلبات دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في اللقاء الصفي الأول.	ك	٩٣	٤٢	٦٩	١٦٨	٨٤	٣,٢٦	١,٤٢	٥
		%	٢٠,٤	٩,٢	١٥,١	٣٦,٨	١٨,٤			
٢.	ينوع الأستاذ في أساليب التعليم والتعلم أثناء اللقاءات الصفية.	ك	٦٣	٦٢	٧٦	١٦١	٩٤	٣,٠٥	١,٣٨	٦
		%	١٣,٨	١٣,٦	١٦,٧	٣٥,٣	٢٠,٦			
٣.	يتحدث الأستاذ باللغة الإنجليزية بطريقة واضحة.	ك	١١٣	٦٥	٦٧	١٦٢	٤٩	٣,٤٩	١,٣	٢
		%	٢٤,٨	١٤,٣	١٤,٧	٣٥,٥	١٠,٨			
٤.	يتعامل أستاذ المقرر بفاعلية مع سلوكيات الطلبة غير المرغوب فيها.	ك	٧٠	٧٠	٧٨	١٨٧	٥١	٣,٣٢	١,٢٤	٤
		%	١٥,٤	١٥,٤	١٧,١	٤١,٠	١١,٢			

جدول رقم (٤)
متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث : رأي الطالب في أداء الأساتذة

م	العبارة		توزيع استجابات أفراد العينة من الطلبة							
			موافق بدرجة كبيرة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق إطلاقا	المتوسط	الأنحراف المعياري	الترتيب
٥.	يجيب الأستاذ على أسئلة واستفسارات الطالب بفاعلية.	ك	١٣٣	٦٥	٤٩	١٨٩	٢٠	٣,٨	١,١١	١
		%	٢٩,٢	١٤,٣	١٠,٨	٤١,٥	٤,٤			
٦.	يتمتع الأستاذ في دورات اللغة الإنجليزية المكثفة بكفاءة عالية.	ك	٩٩	٨٦	٧٠	١٥٢	٤٩	٣,٤	١,٢٨	٣
		%	٢١,٧	١٨,٩	١٥,٤	٣٣,٣	١٠,٨			
	المتوسط الحسابي العام							٣,٣٩	١,٢٩	

يتبين من الجدول رقم (٥) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة موافقتهم على عبارات محور رأي الطالب في محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,١٤) قابل الموافقة بدرجة (موافق بدرجة متوسطة). وعلى مستوى العبارات فقد بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة مناسب لقدراتي ومهاراتي) (٣,٥٧)، حيث جاءت في المرتبة الأولى، بينما جاءت موافقة أفراد عينة العبارة (تتوافر نشاطات تعليمية إضافية لتحسين أداء الطلاب ذوي التحصيل المنخفض) في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٧٢).

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول أن أقل انحراف معياري للعبارة (محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة مناسب لقدراتي ومهاراتي) ما يدل على أنه أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها، وكان أكبر انحراف معياري للعبارة (تتوافر نشاطات تعليمية إضافية لتحسين أداء الطلاب ذوي التحصيل المنخفض) ما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أفراد عينة الدراسة. وتعكس هذه النتيجة رغبة الطلبة وحرصهم الشديد على زيادة تحصيلهم العلمي بإتاحة الفرصة الإضافية بنشاطات تعويضية تسهم في رفع مستوى درجاتهم، نظرا لأن غالبيتهم من غير السعوديين من خريجي المدارس الحكومية.

جدول رقم (٥)

متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الرابع: رأي الطالب في محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة

م	العبارة		توزيع استجابات أفراد العينة من الطلبة							
			موافق بدرجة كبيرة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق اطلاقاً	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١.	محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة مناسب لقدراتي ومهاراتي.	ك	١٠١	٧٩	٦٢	١٨٢	٣٢	٣,٥٧	١,١٨	١
		%	٢٢,٢	١٧,٣	١٣,٦	٣٩,٩	٧,٠			
٢.	تتوافر مواد تعليمية مساندة مثل الأفلام والنشرات، وعروض الباوربوينت عبر نظام إدارة التعلم.	ك	٧١	٤٥	٩٧	١٥٥	٨٨	٣,٠٥	١,٤٠	٥
		%	١٥,٦	٩,٩	٢١,٣	٣٤,٠	١٩,٣			
٣.	تقدم واجبات منزلية تساعد في تحقيق أهداف دورات اللغة الإنجليزية المكثفة.	ك	٧٢	٦١	٨٥	١٧٣	٦٥	٣,٢٢	١,٣١	٢
		%	١٥,٨	١٣,٤	١٨,٦	٣٧,٩	١٤,٣			
٤.	تتوافر نشاطات تعليمية إضافية لتحسين أداء الطلاب ذوي التحصيل المنخفض.	ك	٥٥	٣٧	٨٤	١٣٦	١٤٤	٢,٧٢	١,٤٧	٦
		%	١٢,١	٨,١	١٨,٤	٢٩,٨	٣١,٦			
٥.	تقيس الاختبارات النصفية والنهائية في دورات اللغة الإنجليزية المكثفة مستوى الطالب بدقة.	ك	٧٠	٤٨	٩٣	١٦٥	٨٠	٣,١١	١,٣٧	٤
		%	١٥,٤	١٠,٥	٢٠,٤	٣٦,٢	١٧,٦			
٦.	ساعدني الالتحاق بدورات اللغة الإنجليزية المكثفة على	ك	٧٣	٨٥	٨٨	١٤٧	٦٣	٣,١٧	١,٣٠	٣

جدول رقم (٥)

متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الرابع: رأي الطالب في محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة

م	العبارة		توزيع استجابات أفراد العينة من الطلبة							
			موافق بدرجة كبيرة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق إطلاقاً	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	إتقان اللغة الإنجليزية تحدثاً وكتابة .	%	١٦,٠	١٨,٦	١٩,٣	٣٢,٢	١٣,٨			
المتوسط الحسابي العام								٣,١٤	١,٣٤	

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة تعزى لمتغير، الفصل الدراسي، عدد مرات الالتحاق بالدورات، الفرع، النوع، العمر، الجنسية، الحالة الاجتماعية، العمل، نوع المدرسة، الدولة التي حصل منها على الثانوية العامة، وسنة الحصول على الثانوية العامة والبرنامج التعليمي الذي يدرس به؟
توصلت نتائج التحليل إلى وجود اختلاف معنوي بين استجابات أفراد عينة الدراسة في كل من متغير الجنس، نوع المدرسة، بينما لايوجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لاختلاف متغير العمر أو الجنسية أو العمل، أو الدولة التي حصل منها على الثانوية العامة أو عام الحصول على الثانوية العامة أو متغير البرنامج التعليمي. وهي على النحو التالي:

الفروق التي ترجع لمتغير الجنس:

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة (٠,٠١، ٠,٠٥) بين متوسط استجابات أفراد العينة من الطلاب وبين متوسط استجابات أفراد العينة من الطالبات حول معظم محاور الاستبانة لصالح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب.

جدول رقم (٦)

دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة حول محاور الاستبانة التي ترجع لمتغير الجنس باستخدام اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين

م	المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	الأول: رأي الطالب في أدائه	طالب	١٢٦	٣,٦٨	٠,٨١	٤٥٤	١,٠٣	٠,٣٠٦
		طالبة	٣٣٠	٣,٦٠	٠,٧٦			
٢	الثاني: رأي الطالب في	طالب	١٢٦	٢,٩٨	١,٣٢	٤٥٤	٢,٣٢	٠,٠٢

	الإرشاد الأكاديمي	طالبة	٣٣٠	٢,٦٩	١,١٨			*١
٣	الثالث: رأي الطالب في أداء الأساتذة	طالب	١٢٦	٣,٦١	١,٠٧	٤٥٤	٢,٨٦	٠,٠٠ **٥
		طالبة	٣٣٠	٣,٣٠	٠,٩٤			
٤	الرابع: رأي الطالب في محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة	طالب	١٢٦	٣,٤٤	١,٠٦	٤٥٤	٤,٠٢	٠,٠٠ **
		طالبة	٣٣٠	٣,٠٣	٠,٩٦			
دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) *، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) **								

الفروق التي ترجع لمتغير نوع المدرسة :

يتضح من من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول جميع محاور الاستبانة ترجع لاختلاف متغير نوع المدرسة.

جدول رقم (٧)

دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة حول محاور الاستبانة التي ترجع لمتغير نوع المدرسة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

م	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	الأول: رأي الطالب في أدائه	بين المجموعات	٦,٥	٢	٣,٢٤	٥,٤٨	٠,٠٠٤ **
		داخل المجموعات	٢٦٧,٨	٤٥٣	٠,٥٩		
٢	الثاني: رأي الطالب في الإرشاد الأكاديمي	بين المجموعات	١٤,١	٢	٧,٠٣	٤,٧٨	٠,٠٠٩ **
		داخل المجموعات	٦٦٦,٣	٤٥٣	١,٤٧		
٣	الثالث: رأي الطالب في أداء الأساتذة	بين المجموعات	١٤,٦	٢	٧,٣١	٧,٧٣	*٠,٠٠ *
		داخل المجموعات	٤٢٨,٢	٤٥٣	٠,٩٥		
٤	الرابع: رأي الطالب في محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة	بين المجموعات	١٣,٥	٢	٦,٧٤	٦,٧٩	٠,٠٠١ **
		داخل المجموعات	٤٤٩,٥	٤٥٣	٠,٩٩		
دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) *، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) **							

ولدراسة ومعرفة هذه الفروق وبين أي مجموعة من مجموعات نوع المدرسة (حكومي، أهلي، مدرسة عالمية) تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) لإظهار الفروق البعدية البسيطة كما هو موضح في الجدول رقم (٨)، ويتضح من الجدول أن الفروق

ذات الدلالة الإحصائية حول محاور الاستبانة والتي ترجع لاختلاف متغير نوع المدرسة كانت كما يأتي:

- كانت الفروق حول المحور الأول: رأي الطالب في أدائه بين مجموعة أفراد عينة الدراسة من الطلبة من نوع المدرسة التي حصلوا على الثانوية العامة منها (حكومي) وبين من حصلوا على الثانوية من مدارس (عالمية)، فقد كانت مجموعة أفراد عينة الدارسة من مدارس (عالمية) أكثر موافقة على محور رأي الطالب في أدائه من مجموعة أفراد عينة الدراسة ممن حصلوا على الثانوية من مدارس (حكومية).
- كانت الفروق حول المحور الثاني: رأي الطالب في الإرشاد الأكاديمي بين مجموعة أفراد عينة الدراسة من الطلبة من نوع المدرسة التي حصلوا على الثانوية العامة منها (أهلي) من ناحية وبين من حصلوا على الثانوية من مدارس (حكومية) أو (عالمية)، أي أن مجموعة أفراد عينة الدراسة ممن حصلوا على الثانوية من مدارس (أهلية) أكثر موافقة على محور رأي الطالب في الإرشاد الأكاديمي من كل من مجموعتي أفراد عينة الدراسة ممن حصلوا على الثانوية من مدارس (حكومية) أو (عالمية).
- كانت الفروق حول كل من المحور الثالث: رأي الطالب في أداء الأساتذة والمحور الرابع: رأي الطالب في محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة بين مجموعة أفراد عينة الدراسة من الطلبة من نوع المدرسة التي حصلوا على الثانوية العامة منها (حكومي) وبين من حصلوا على الثانوية من مدارس (أهلية) أي أن مجموعة أفراد عينة الدراسة ممن حصلوا على الثانوية من مدارس (أهلية) أكثر موافقة على كل من المحور الثالث: رأي الطالب في أداء الأساتذة والمحور الرابع: رأي الطالب في محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة من مجموعة أفراد عينة الدراسة ممن حصلوا على الثانوية من مدارس (حكومية).

جدول (٨)
نتائج المقارنات البعديّة لبيان الفروق حول محاور الاستبانة والتي ترجع لاختلاف متغير نوع المدرسة باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)

المحور	نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	حكومي	أهلي
الأول: رأي الطالب في أدائه	حكومي	٣٥٥	٣,٥٨	٠,٧٧	-	-
	أهلي	٩٢	٣,٧٣	٠,٧٦	٠,١٦	-
	مدرسة عالمية	٩	٤,٣٣	٠,٧٨	*٠,٧٦	٠,٦٠

	حكومي	٣٥٥	٢,٦٨	١,٢١	-	-
الثاني: رأي الطالب في الإرشاد الأكاديمي	أهلي	٩٢	٣,١٢	١,٢٠	*٠,٤٤	-
	مدرسة عالمية	٩	٢,٦٩	١,٣٢	٠,٠١	٠,٤٤ *
الثالث: رأي الطالب في أداء الأساتذة	حكومي	٣٥٥	٣,٢٩	١,٠٠	-	-
	أهلي	٩٢	٣,٧٤	٠,٨٧	*٠,٤٤	-
	مدرسة عالمية	٩	٣,٥٢	١,٠٥	٠,٢٣	٠,٢٢
الرابع: رأي الطالب في محتوى دورات اللغة الإنجليزية المكثفة	حكومي	٣٥٥	٣,٠٥	٠,٩٨	-	-
	أهلي	٩٢	٣,٤٨	١,٠٥	*٠,٤٣	-
	مدرسة عالمية	٩	٣,٢٤	١,٠٦	٠,١٩	٠,٢٤
دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) *، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) **						

إجابة السؤال الرابع: ما أبرز المشكلات في برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

أجاب بعض أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة على السؤال المفتوح في استبانة الدراسة حول أبرز المشكلات في برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة وقد صنفتها الباحثة في الجدول رقم (٩) على النحو الآتي: يرى الطلبة أن أبرز مشكلاتهم مع المعلمين وتتمثل في أن " المعلمين غير مؤهلين بالقدر الكافي وليسوا بالكفاءة المطلوبة، وقد بلغ عدد تكرارتها (٥٧): في حين حصلت عبارة " لا يوجد شرح جيد من الدكتور وعدم وضوح لغته أو لهجته في بعض الأحيان. على (٣١) تكرارا بنسبة (١٦%) أما عبارة " هناك الكثير من القواعد المكررة غير الضرورية فقط تزيد العبء على الطالب." وتشابه مناهج ٩٧ و ٩٨ و ٩٩ جميعها نفس المستوى وان اختلفت فتختلف بدرجة بسيطة جداً فحصلت على (١٢) تكرارات، وبنسبة (٦%) "، وكل ماسبق من مشكلات مع المعلمين أو المنهج تتطلب من الجهة القائمة على البرنامج بذل مزيد من العناية في اختيار الأساتذة، والتأكد من تمكنهم من مهارات التدريس وتطوير محتوى المناهج الدراسية وطرق التندريس لتناسب الطلبة.

جدول رقم (٩)
قائمة بالمشكلات في برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	العبارة	التكرار	النسبة المئوية
١.	المعلمين غير مؤهلين بالقدر الكافي وليسوا بالكفاءة المطلوبة.	٥٧	٢٩%
٢.	لا يوجد شرح جيد من الدكتور وعدم وضوح لغته أو لهجته في بعض الأحيان.	٣١	١٦%
٣.	هناك الكثير من القواعد المكررة غير الضرورية فقط تزيد العبء على الطالب.	١٢	٦%
٤.	تشابه مناهج ٩٧ و ٩٨و ٩٩ جميعها نفس المستوى وان اختلفت فتختلف بدرجة بسيطة جدًا.	١١	٦%
٥.	الملل بسبب عدم التنويع في وسائل التعليم.	٩	٥%
٦.	الاختبارات	٨	٤%
٧.	عدم إجادة بعض الدكاترة للغة والمنهج.	٧	٤%
٨.	البرجرافات التعجيزية في الاختبارات.	٥	٣%
٩.	عدم اهتمام الدكتور بحضور وغياب الطلاب.	٤	٢%
١٠.	عدم الاكتراث للواجبات المنزلية والتمارين.	٤	٢%
١١.	عدم اهتمام المدرسين بمستوى الطلبة وخاصة الضعاف منهم.	٣	٢%
١٢.	عدم توفر الكتب المطلوبة في الوقت المناسب	٣	٢%
١٣.	تأخر المدرسين في إعطاء المنهج المطلوب.	٢	١%
١٤.	عدم وجود شروحات ولا يوجد الالكتروني حديثه من مقرر ٩٩	٢	١%
١٥.	المحتوى في الكتب عند دراسته غير فعال على المدى القريب والبعيد في التعليم	٢	١%
١٦.	بعض مواضيع التعبير لا تناسب المستوى.	٢	١%
١٧.	لا يوجد محاضرة للتحدث أو الاستماع إنما المنهج يركز فقط قواعد اللغة الانجليزية ويهتم بالكلمات	٢	١%
١٨.	قلة مصادر التعلم	٢	١%
١٩.	عدم استقرار الأستاذة وتغييرهم دائمًا.	١	١%
٢٠.	تعدد المعلمات وأيضًا لا يوجد هناك تدريب للكتابة نهائيًا أو للتحدث أو عمل عروض باوربوينت	١	١%
٢١.	قلة الكادر التعليمي	١	١%
٢٢.	لا توجد عروض أو مشاريع للتحفيز في المادة سوى شرح يؤدي إلى النوم ليس كباقي المعاهد والجامعات	١	١%
٢٣.	عدم وجود دراسة واضحة مثل المدرسين السابقين	١	١%
٢٤.	دمج الكتب مع بعض	١	١%

٢٥.	صعوبة مواضيع الرايتنق.	١	١%
٢٦.	كانت الدورة مملة قليلا وساعتين في اليوم قليلة	١	١%
٢٧.	كثرة الوحدات	١	١%
٢٨.	لا يوجد دروس تقوية التحدث باللغة الانجليزية عملية	١	١%
	المجموع	١٩٧	١٠٠%

إجابة السؤال الخامس: ما المقترحات التي تساعد في تطوير برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

أجاب بعض أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة على السؤال المفتوح في استبانة الدراسة، لذا لخصت الباحثة أبرز المقترحات لتطوير برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة. ويلاحظ أن عبارة "إحضار أساتذة ودكاترة ذوي كفاءة وخبرة وإجادة للغة الإنجليزية " قد حصلت على (٦٠) تكراراً وبنسبة (١٦,٩%)، وعبارة "التركيز على المحادثة حصلت على (٣٨) تكرارا بنسبة (١٠,٧) ، وعبارة "تنوع طرق الشرح، تفاعل الدكتورة مع الطلاب حصلت على (٢٥) بنسة (٧,١%)، وعبارة "زيادة الفعاليات والأنشطة داخل الفصل" حصلت على (٢٣) بنسة (٦,٥%)، ويتضح أن أغلب المقترحات تركزت على الأستاذ وأساليب التدريس المتبعة، الذي يتطلب من الجهة القائمة على البرنامج بذل مزيد من العناية في اختيار الأساتذة، والتأكد من تمكنهم من مهارات التدريس.

جدول رقم (١٠)

قائمة المقترحات التي تساعد في تطوير برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

م	العبارة	التكرار	النسبة المئوية
١.	إحضار أساتذة ودكاترة ذوي كفاءة وخبرة وإجادة للغة الإنجليزية.	٦٠	١٦,٩%
٢.	التركيز على المحادثة.	٣٨	١٠,٧%
٣.	تنوع طرق الشرح، وتفاعل الدكتورة مع الطلاب.	٢٥	٧,١%
٤.	زيادة الفعاليات والأنشطة داخل الفصل.	٢٣	٦,٥%
٥.	تطوير وتسهيل نماذج الاختبارات.	١٨	٥,١%
٦.	زيادة الدروس حول الكتابة.	١١	٣,١%
٧.	تخصيص وقت لممارسة اللغة تحدثا في اللقاءات الصفية	١٠	٣%
٨.	تقوية الطالب كتابةً ونطقاً.	١٠	٢,٨%
٩.	زيادة عدد الأيام.	١٠	٢,٨%
١٠.	زيادة أدوات ومصادر التعلم.	١٠	٢,٨%

١١.	تركيز المعلمين على تطوير مهارات التحدث لدى الطلاب وخاصة بالتحدث باللغة الإنجليزية طوال المحاضرة.	٨	٢,٣%
١٢.	تقليل الساعات الصفية.	٧	٢,٠%
١٣.	تعلم كلمات جديدة والاهتمام بذلك من قبل المدرس.	٧	٢,٠%
١٤.	تطوير المدرسين والمدرسات وتدريبهم على تفعيل الوسائط و تقييمه على إدراجها ضمن الحصة الصفية.	٦	١,٧%
١٥.	الدورات مهمة جدا	٦	١,٧%
١٦.	تقليل نسبة الحضور	٥	١,٤%
١٧.	اهتمام المعلمين بطلابهم وتحسين مستواهم في القراءة والكتابة ومراعاة الفروق الفردية.	٥	١,٤%
١٨.	أن يكون المدرسون عربا ويتحدثون اللغتين العربية والإنجليزية معا.	٥	١,٤%
١٩.	كثرة الواجبات، التفاعل مع الطلاب وتنويع المهام	٥	١,٤%
٢٠.	عروض وأفلام تقوية ومخارج عن المنهج	٥	١,٤%
٢١.	الغاء مقرر ٩٧ والتركيز على ٩٨ و٩٩	٤	١,١%
٢٢.	تغير المنهج وإضافات بعض المحسنات له.	٤	١,١%
٢٣.	إعطاء واجبات والتركيز على الطلبة الضعاف.	٣	٠,٨%
٢٤.	تقوية الطلاب قواعدياً فالقواعد من أهم الأشياء في اللغة	٣	٠,٨%
٢٥.	الدوام يومي	٣	٠,٨%
٢٦.	يجب ان يكون هناك تنظيم يجب عليهم أن يشرحوا للطالب لماذا هذه الدورات موجودة ومتى يستطيع ان يدرس مواد تخصصه.	٣	٠,٨%
٢٧.	عدم جلب المدرسين والمدرسات من بعض البلدان التي يصعب التفاهم معهم بلغتهم.	٣	٠,٨%
٢٨.	تزويد الجامعة بمعلمات يتقن اللغة الانجليزية ويتقن تحدثها	٣	٠,٨%
٢٩.	تمكين الطلاب من استخدام جهاز الحاسوب في الاستماع إلى قصص.	٣	٠,٨%
٣٠.	ان تصبح الكتب إلكترونية	٣	٠,٨%
٣١.	التركيز أكثر على الرايتنق والسبيكنق	٣	٠,٨%
٣٢.	وضع ضوابط وقوانين للطالبات المتجاوزات لقوانين الصف	٢	٠,٦%
٣٣.	المواعيد الصباحية	٢	٠,٦%
٣٤.	زيادة مدة اللقاءات الصفية ل ٤ ساعات وليس ساعتين في اليوم	٢	٠,٦%
٣٥.	إيجاد بيئة هادئة دون جوالات في الفصل الدراسي.	٢	٠,٦%
٣٦.	تقليل عدد الطلاب في الفصل الواحد	٢	٠,٦%
٣٧.	اختصار الدورات بدلاً من ثلاثة إلى واحدة أو اثنتين	٢	٠,٦%
٣٨.	إعطاء الطالب معلومات جديدة	٢	٠,٦%
٣٩.	تطوير الكتب وعدم التكرار في المضمون	٢	٠,٦%
٤٠.	تقوية مهارات اللغة الانجليزية (الكتابة، التحدث)	٢	٠,٦%
٤١.	عدم التأخير في جلب الكتب.	٢	٠,٦%
٤٢.	الاهتمام بالطالبات واحتياجاتهن ودعمهن	١	٠,٣%

٤٣.	المواصلة في الانجلش كلوب المقدم من قبل قسم اللغة في الجامعة.. لأنه خطوة عظيمة جدا	١	٠,٣%
٤٤.	أن يكون في كل محاضرة كويز قصير متنوع في المفردات والتحدث والكتابة واللعب لكي يتم تحفيز الطلبة جميعا ويصلوا لنتائج مرجوة والله ولي التوفيق	١	٠,٣%
٤٥.	تعليم أكثر لطريقة التعبير و معرفة كلمات أكثر ليسهل على الطالب التعبير	١	٠,٣%
٤٦.	كثرة اللقاءات.	١	٠,٣%
٤٧.	فترة دراسة الدورات طويلة جداً أتمنى دمج ٩٨-٩٧ في سمستر واحد	١	٠,٣%
٤٨.	إثراء الحصة وتشجيع الطالبات على الدراسة .	١	٠,٣%
٤٩.	اقترح عمل يوم مفتوح يكون فيه التحدث باللغة الانجليزية حتي نفيد غيرنا و نستفيد منهم	١	٠,٣%
٥٠.	الاهتمام بالأولويات	١	٠,٣%
٥١.	التشديد على الحضور.. التشديد على التحدث باللغة الانجليزية في اللقاءات الصفية	١	٠,٣%
٥٢.	إيجاد الطرق لتطوير التحدث والاستماع	١	٠,٣%
٥٣.	تطوير الأجهزة الحاسوبية	١	٠,٣%
٥٤.	تغيير رئيسة القسم	١	٠,٣%
٥٥.	جعل الفترة الزمنية أقصر لتريح الطالب من إنجاز عدد ساعات أكثر وإنجازه من مواده الجامعية أي أن الدورة تعطى كدورة ليست كترم كامل	١	٠,٣%
٥٦.	زيادة عدد الكويزات	١	٠,٣%
٥٧.	يفضل عند اختيار المعلمات أن تكون قادرة على تعليم مستوى جامعي وتستطيع تأهيل ومساعدة الطالبات أكاديميا.	١	٠,٣%
٥٨.	عدم تغيير الأساتذة لأنه من الصعب أن تعتاد على أستاذ جديد كل فترة	١	٠,٣%
٥٩.	عدم قراءة المدرس الكتب والمشاركة بأمثلة من خارج الكتاب.	١	٠,٣%
٦٠.	أقترح تقييم (ورقي) الطلاب للأستاذة خلال فترة التجربة مثلا بعد ٣ حصص عطاء /حضور المشرفة بشكل دوري للدروس وتقييم الأستاذة.	١	٠,٣%
٦١.	قبل أن يبدأ الاستاذ التدريس يجب أن يكون على علم بنظام الجامعة	١	٠,٣%
٦٢.	أرجعوا المدرسين الاميريكيين والبريطانيين	١	٠,٣%
٦٣.	حضور المحاضرات من قبل مشرفين على الفيديو ومتابعة مستوى المدرسين	١	٠,٣%
٦٤.	الحرص على تعلم الطلبة الاكسنت الصحيح	١	٠,٣%
٦٥.	السمستر الأول يكون معتمدا أكثر على تعلم الفوكاب	١	٠,٣%
٦٦.	طباعة أوراق فيها تمارين بسيطة للتمرن والتمرس في اللغة الانجليزية يحلها الطلاب في الفصل	١	٠,٣%
المجموع		354	100.1%

ملخص النتائج:

١. إن الطلبة الملتحقين ببرنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة غالبيتهم من غير السعوديين، ومن خريجي المدارس الحكومية في المملكة وبدون عمل.
٢. أن التقييم العام لمحاور برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية كان بدرجة متوسطة.
٣. أن أكثر محاور برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية قوة هو محور رأي الطالب في أدائه حيث جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي عام (٣,٦٣). بينما كان محور رأي الطالب في الإرشاد الأكاديمي أضعف محاور البرنامج، حيث جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي عام (٢,٧٧).
٤. أظهرت نتائج الدارسة وجود اختلاف معنوي في وجهة نظر أفراد عينة الدارسة الذكور والإناث، إلى جانب وجود اختلاف معنوي في وجهة نظر أفراد عينة البحث خريجي المدارس الحكومية عن المدارس الأهلية والعالمية.
٥. عبر أفراد عينة الدارسة عن وجود مشكلة أن "المعلمين غير مؤهلين بالقدر الكافي وليسوا بالكفاءة المطلوبة، وقد بلغ عدد تكراراتها (٥٧) بنسة (٢٩%) في حين حصلت عبارة "لا يوجد شرح جيد من الدكتور وعدم وضوح لغته أو لهجته ،في بعض الأحيان، على (٣١) تكرارا بنسة (١٦%)، ولذلك اقترحوا إحضار أساتذة ودكاترة ذوي كفاءة وخبرة وإجادة للغة الإنجليزية. حيث حصلت على (٦٠) تكراراً بنسبة (١٦,٠٩%).

التوصيات:

١. العناية باختيار الأساتذة من ذوي الكفاءة والخبرة الذين تكون اللغة الإنجليزية لغتهم الأم، أو لغة ثانية بشرط تمكنهم من مهارات الاتصال الشفوي الفعال ومهارات التدريس باللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها.
٢. تطوير أساليب التعلم والتعليم في البرنامج على يد مختصين لديهم معرفة كافية باللغة العربية وصعوبات اكتساب الناطقين باللغة العربية عند اكتساب لغة أجنبية.
٣. تطوير أساليب التقويم في البرنامج بحيث تتمتع بالحداثة والمرونة والتنوع وتوظيف التقنية الحديثة.

المراجع:

أبو رحمة، محمد. (٢٠٠٨). خصائص معلم اللغة الإنجليزية كما يدركها طلاب اللغة الإنجليزية المعلمين في العالم العربي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، العدد (١)، ٩٨-١٤٠. تاريخ الاسترجاع ١: يونية ٢٠١٨، الاستراجاع من الرابط : http://search.mandumah.com /Record/826965

أبوجحجوح، يحيى . (٢٠٠٩). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى. رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٣٢)، ١٨٩-٢٣٨.

ألفي، محمد.(٢٠٠٣). صعوبات كتابة خط اللغة الإنجليزية لدى المتعليمن العرب: دراسة تحليلة للأسباب الممكنة وبعض الاقتراحات للتعليم والتعلم. المجلة التربوية، العدد (٦٩)، ١٥-٣٩.

الجامعة العربية المفتوحة. (٢٠١٠-٢٠١١). دليل الطالب .

الجامعة العربية المفتوحة. (٢٠١٥). دليل الطالب . الرياض .

الجامعة العربية المفتوحة. (٢٠١٧). لائحة الدورات المكثفة في اللغة الإنجليزية. الرياض.

الجامعة العربية المفتوحة، فرع المملكة العربية السعودية. (٢٠١٥). دليل الطالب. الرياض.

الجامعة العربية المفتوحة .(٢٠١٧). إدارة القبول والتسجيل، دليل القبول والتسجيل . الرياض

الدوسري، راشد.(٢٠٠٤) . القياس والتقويم التربوي الحديث. (ط ١)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الدوسري، شيخة. (٢٠١٤) . تجربة الإرشاد الأكاديمي في الجامعة العربية المفتوحة –فرع الكويت في ضوء بعض التجارب العالمية. ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية : تطوير الإرشاد الأكاديمي في الجامعات العربية والمؤسسات التعليمية، الجامعة العربية المفتوحة، فرع سلطنة عمان، ٢٢-٢٣ أبريل، ٢٠١٤م

السعيد، محمد .(١٩٩٥) . الدور المقترح للمرشد الأكاديمي في العمل مع الطلاب، رسالة الخليج العربي، العدد(٥٥)، ٥٥-٨٥.

سليمان، سميحة؛ وعبدالوارث، سمية.(٢٠١٣). دارسة تقويمية لبرنامج الإعداد التربوي للطالبات بجامعة الطائف في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات. رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٤٣)، ١٠٦-١٤٠.

الشرقي، محمد.(٢٠٠٤). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلين بالمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، العدد (٥٢) ٤٧-٨٤.

الشريفي، شوقي (١٤٢١). معجم مصطلحات العلوم التربوية. ط (١)، الرياض: مكتبة العبيكان.

العبدان، عبدالرحمن.(٢٠٠٥). دافعية طلاب الجامعة السعوديين لتعلم اللغات الأجنبية الأسيوية والأوربية. المجلة التربوية، العدد(٧٧)، ٥٥-٩٨.

عدس، عبد الرحمن .(١٤١٨) . أساسيات البحث التربوي. ط (٢)، عمان، دار الفرقان للنشر.

العريفي، سوزان.(٢٠٠٩). المشكلات التي تواجه طالبات الجامعة العربية المفتوحة في مدينة الرياض من وجهة نظر الطالبات . رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض: جامعة الملك سعود.

العيسي، أحمد، (٢٠٠٤). تقويم تجربة تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية في الكلية التقنية بالرياض. رسالة التربية وعلم النفس، العدد(٢٤) ، ٤٥-٩٢.

الفريحات، سارة ؛ والوشاح، هاني. (٢٠١٨) . تقويم برنامج اللغة الإنجليزية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية ، العدد (٣)، ٤٩٢-٥١٦.

القحطاني، مشاعل. (٢٠١٨). تقويم برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في حفر الباطن في ضوء معايير المجلس القومي لمعايير التدريس المهنية (NBPTS) لتدريس اللغات العالمية كلغات ثانية، مجلة القراءة والمعرفة. العدد (١٩٥)،٤٨-٨٩. الاسترجاع من الرابط
http:/earch.mandumah.com/record/833972

مرزا، هند. (٢٠١٥) .المشكلات الأكاديمية والإدارية للطلبة المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة . المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد(١٣)، ٨٥-١٣٨ .الاسترجاع من الرابط :
http://chers.edu.sa/ar/Publications/Publications1/HEJ-0013-En.pdf

مطاوع، ضياء . والخليفة، حسن. (٢٠١٤) . مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية. ط (١)، الدمام : مكتبة المتنبي.

ملحم، سامي. (٢٠١٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط (٧)، عمان: دار المسيرة .

Al-Hadar, S. (2008). Find the problems of students in the teaching of English as a requirement in the university College of Education . Master's thesis. Aden: Saber, University of

Aden. Retreived from : http://www.yemen-nic.info/db/studies/studies/detail.php?ID=23037.

Alsagheer, A.(2012). The Challenges Of Teaching And Learing English At The Governece Of Al-Makhwa In The Region Of AL-Baha: A Diagonostic Studey. Proceedings Of The Second Symposium On English Language Teaching In KSA: Realties And Challenges, 9-11 April, 2012, Riyadh: Saudi Arabia

Al-Sobhi, B.& Preece ,A . (2018). Teaching English Speaking Skills To The Arab Students In The Saudi School In Kuala Lumpur: Problems And Solutions. International Journal Of Education And Literacy Studies, 6, (1), 1-11. Retrieved From https://Journals.Aiac.Org.Au/Index.Php/IJELS/Article/View/4178;

Arab Opnen University. (2013). A Decade Of Success. Office of Planning, Research and Development.

Ezza,Y.(2012). Efl Teacher's Role In Ict-Oriented Classroom: The Case Of Majma'ah University. Proceedings Of The Second Symposium On English Language Teaching In Ksa: Realties And Challenges. 9-11 April, 2012, Riyadh: Saudi Arabia.

Fitzgerald, J. Stenner, J., Sanford-Moore, E., Koons, H., Bowen, K., & Kim, K- H. (2014) . The Relationship Of Korean Students' Age And Years Of English-As-A-Foreign-Language Exposure With English-Reading Ability. Reading Psychology, 36(2),173-202.Accession Number: 99598914.

Fitzpatrick, G., & Davies,G. (Eds). (2003). The Impact Of New Information Technologies And Internet On The Teaching Of A Foreign Languages And On The Role Of Teachers Of Foreign Langue . International Certificate Conference, Frankfurt: Retrieved From : http://Ec.Europ.Edu/Langues/Documents/Doc495_En.Pdf

Jradi, F. (2013). Senior Project Course: Issue And Challenges Within The Open Learning Environment, Paper Presented At The 1st Aou International Conference On Open Learning, Kuwait: 25-27 Nov.

Melor,Y., Sulaiman, A., Kamarulzman, M., & Ishak, N. (2013). Language Learning Difficulties Among Malaysian Gifted Students. Permata Pinter National Gifted Centre. Asian Social Science, 9(15),130-138.

Ohata, K. (2005). Potential Sources Of Anxiety For Japanese Learners Of English: Preiminary Case Interviews With Five Japanese College Students In The USA, International Christain University, Tokyo, Japan

Oxford University Press. Retrieved From : ,https://Elt.Oup.Com/Catalogue/Items/Local/Ae/New_Headway_Plus/?Cc=Ro&Sellanguage=En

Sary, F. (2015). Students' Perception Of English Learning Difficulties And Strategies . Indonesian Efl Journal : Journal Of Elt, Linguistics, And Literature, 1(1) , 68-8 . Retrieved fromhttps://Doaj.Org/Article/438751ca7b5345928398b8c1e25389ec .

Sivaraman, H., Al Balushi, A., & Rao, D.(2014) . Understanding Omani Students' (University) English Language Problems. International Journal Of Sciences: Basic And Applied Research, 13(1) , 28-35 . Retrieved From : https://Doaj.Org/Article/6f0d6933c59e45dfa8bffac471e32c51.